FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
PERSPECTIVAS Y PROPUESTAS

CARMEN ROMANO RODRÍGUEZ
JORGE A. FERNÁNDEZ PÉREZ

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
Perspectivas y Propuestas

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
Perspectivas y Propuestas

Carmen Romano Rodríguez
Jorge A. Fernández Pérez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Dirección de Fomento Editorial
Facultad de Filosofía y Letras

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Enrique Agüera Ibáñez
Rector
José Ramón Eguíbar Cuenca
Secretario general
Jaime Vázquez López
Vicerrector de Docencia
Pedro Hugo Hernández Tejeda
Vicerrector de investigación y estudios de postgrado

Dirección de Fomento Editorial
Carlos Contreras Cruz
Director

Facultad de Filosofía y Letras
Alejandro Palma Castro
Director
Germán Osbaldo Quiróz Romero
Secretario Académico
Felipe Adrián Ríos Baeza
Secretario de Investigación y Estudios de Posgrado
Jorge A. Fernández Pérez
Responsable del Cuerpo Académico de Educación Superior
Facultad de Lenguas Modernas
Santiago Aguilar Márquez
Director
Roberto Criollo Avendaño
Secretario Académico
Guadalupe Blanco López
Secretaria de Investigación
Rebeca Tapia Carlin
Responsable del Cuerpo Académico de Docencia e Innovación Profesional

Primera Edición: 2011
ISBN: 978-607-487-311-5
© Universidad Autónoma de Puebla
4 Sur 104, Centro Histórico
Puebla, Pue., México, C. P. 72000

Impreso y hecho en México
Printed and Made in Mexico

Índice

Liminar 7
Presentación 9

Fundamentos filosóficos de la educación

Ángel Xolocotzi Yáñez
La filosofía, ¿una embalsamadora de ideas? 15
José Antonio Mateos Castro
Modernidad, Posmodernidad y Educación Superior 25
Maren Alonso Reyes y Carmen Romano Rodríguez
Notas sobre la enseñanza de la Filosofía en la Educación Media Superior Mexicana 35
Rosa María Cervantes Alducin y Jorge Fernández Pérez
Importancia de la Filosofía de la Educación 47
Luis Mauro Izazaga Carrillo
Reflexiones sobre la Filosofía de la educación 53
Marcos Manuel Ramírez Flores
El docente y su filosofía de la educación 57
María del Rocío Lucero Muñoz
Filosofía de la educación: ¿una disciplina vigente en tiempos de la globalización? 63
Vicente Carrera Álvarez
El nuevo Modelo Educativo-Académico de la BUAP contra los efectos perversos de la globalización neoliberal 73

Educación y valores

Ricardo Gibu
El papel de la afectividad en la formación humanista 91
Miguel Romero Griego
Ética, valores y educación 101
Carmen Contreras Sombrerero y Julio Aldeco Paz
Los valores en la docencia 111
Ma. Marcelina Arce y Sáinz, y Raquel S. Saldaña Sánchez
La educación como base de la cultura mexicana en la filosofía de Samuel Ramos 117

Juan Manuel Campos Benítez
La traición de la abuela y la lectura 133
Célida Godina Herrera
Necesidad de la enseñanza de la bioética en educación secundaria: Cómo transmitir conocimientos, actitudes y valores 141

Necesidad, retos y propuestas alternativas para la enseñanza de las disciplinas filosóficas

Gustavo Escobar:
Algunos métodos pertinentes para la enseñanza de la filosofía 151
Victórico Muñoz Rosales
Investigatio docens o docencia en forma de investigación 159
René Vázquez García
¿Se puede enseñar filosofía bajo el enfoque por competencias? 165
María del Socorro Flores Cerón
La enseñanza de la filosofía y sus competencias 177
María Eugenia Bermúdez Flores
La enseñanza de la Epistemología 185
Andrés Lund Medina
Enseñar solución de problemas y toma de decisiones 191
Jorge Francisco Aguirre Sala
Del cómo entender el porqué de educar en la lógica 201
Eduardo Nahin Acuca López
La pertinencia de la enseñanza de la Filosofía en el Nivel Medio Superior en México 213
José Antonio Pérez Diestre y María Guadalupe Canet Cruz
Paradigma de las Cinco Constantes en la Educación 219

LIMINAR

Nos encontramos frente a un libro de profunda reflexión en torno a un tema que nunca pasa de moda: la educación. Pero no se trata esta vez de algún enfoque novedoso o la documentación de modelos pedagógicos implementados, muy al contrario, se expone, desde diversas perspectivas, el acto mismo de educar y para ello se acude a una disciplina que siempre debe acompañar al ser humano en cada uno de sus actos: la filosofía.

La filosofía de la educación no debe dejar de formar parte en los programas destinados a la disciplina pedagógica en sus muy diversos ámbitos. Ella es la espina medular de cualquier pedagogía, en los propuestos didácticos y en los mismos considerandos de investigación educativa. Con profunda experiencia en el campo, Carmen Romano Rodríguez y Jorge A. Fernández Pérez han reavivado la flama de la filosofía como base de la educación a partir del "Seminario sobre filosofía y educación" donde han confluido las diversas voces que se escucharon durante el Primer Coloquio Nacional sobre Filosofía y Educación en septiembre de 2009. Las ideas vertidas en dicho evento fueron ampliadas bajo la perspectiva de una colaboración de mayor alcance y forman parte de un libro que debe leerse con suma atención para cuestionarnos -en esta época en que la educación amenaza con convertirse en una simple técnica de transmisión de potencialidades, el objeto mismo de la educación desde que se sistematizó como de uno de los grandes procesos para el desarrollo de la especie humana.

Pero no sólo eso, también, en consonancia con nuestro contexto actual, muchos de los artículos tratan sobre problemáticas concretas como son el Modelo Universitario Minerva y los trasiegos para su implementación, la pertinencia en la enseñanza de la filosofía en las preparatorias de la BUAP y desde luego, la atención al fantasma que deambula por todas las páginas

de este libro: la inminente desaparición de la filosofía en los programas educativos previos a la licenciatura.

Podría decirse, de una manera u otra, que cada uno de los ensayos responde tangencialmente, aunque con suma contundencia, a la importancia de una disciplina que antes de ser un conocimiento sistematizado fue el mayor legado de las grandes civilizaciones previas a la cultura escrita. La filosofía, vista, tomada, ejemplificada y pensada aquí, no es una materia más, es el fundamento del desarrollo humano en la búsqueda de su perfección. Por ello es la modeladora eficaz de cualquier propuesta educativa.

Siéntate, lector, a recordar, con algo de lentitud, los verdaderos fines de la educación concertados con base en la filosofía del hombre y nunca sometidos a fuerzas extrañas y ajenas como la economía, la ideologización o la explotación de unos hacia otros. *Filosofía y Educación. Perspectivas y propuestas*, es una obra de importancia porque en medio de las pócimas baratas que ofrecen remediar la complejidad de la educación, aquí se cuestiona y reflexiona a partir de la filosofía. Un buen augurio debe venir del trabajo de este "Seminario sobre filosofía y educación" para favorecer a todos los que practicamos, con profunda devoción al ser humano, alguna forma de educar.

Dr. Alejandro Palma Castro
Director de la Facultad de Filosofía y Letras
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

PRESENTACIÓN

En el medio académico actual, han surgido diversas inquietudes a propósito de la búsqueda de estrategias educativas las cuales contribuyan a la concreción de alternativas viables con respecto a las formas de trabajo en las aulas que, paulatinamente, se han transformado en prácticas rutinarias. Como parte de esta búsqueda, hemos visto desfilar, no hace mucho, al constructivismo, y otro tanto podemos afirmar del enfoque a través de competencias, por mencionar únicamente las tendencias más recientes y de mayor difusión en nuestro ámbito. Y aunque se ha reconocido la trascendencia de estas acciones y de las cavilaciones que las han originado –emanadas a su vez del reconocimiento generalizado sobre la necesidad de innovar las prácticas educativas en las que históricamente docentes y alumnos de diversos niveles educativos de este país se han desenvuelto–, tales propuestas han sido insuficientes para afrontar las prácticas añejas e inoperantes, con lo cual el tema sigue abierto y continua motivando, entre otras acciones, la organización de diversos encuentros académicos a través de los cuales se intercambian los logros y se dan a conocer las áreas de oportunidad, producto de las búsquedas conjuntas.

En este contexto, cabe destacar que dichas preocupaciones y sus consecuentes propuestas alternativas requieren de una mirada filosófica encaminada a reflexionar sobre los fundamentos y fines últimos a los que responden. Con este propósito se fundó el *Seminario sobre Filosofía y Educación* de la Facultad de Filosofía y Letras de nuestra Universidad. El seminario surgió a iniciativa de alumnos egresados de la Licenciatura en Filosofía quienes, además, estudian o ya egresaron de programas de posgrado en educación, e incluso, muchos de ellos se desempeñan como catedráticos en las preparatorias de nuestra Universidad y por ello enfrentan de modo compartido las problemáticas implicadas en su praxis docente cotidiana. En tal medida,

la intención al planear este seminario fue la de crear un espacio común de trabajo en el que se propicie el diálogo entre los involucrados en el cultivo escolarizado de la filosofía.

Como parte de sus diversas actividades, en el mes de septiembre de 2009 el Seminario sobre Filosofía y Educación organizó, en colaboración con la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, el *1er. Coloquio Nacional sobre Filosofía y Educación*, al que asistieron, en su mayoría, docentes de diferentes niveles educativos (bachillerato, licenciatura y posgrado) dedicados a la enseñanza de las disciplinas filosóficas, así como colegas provenientes de otras formaciones disciplinarias. Este libro colectivo responde al propósito de dar a conocer a un público mayor el núcleo central de los trabajos que se presentaron en el mencionado encuentro y, además, a la pretensión de subrayar mediante este tipo de actividades de diálogo, preocupación y difusión en torno a la relación entre filosofía y educación, la direccionalidad fundamental e insoslayable que procura la reflexión filosófica en el debate actual sobre las búsquedas de alternativas educativas. Con esta convicción, en el volumen se compilaron los trabajos y las conferencias que fueron leídas por los participantes de dicho coloquio, así como los textos solicitados expresamente a reconocidos colegas que por diversos motivos no pudieron asistir y que, sin embargo, en un gesto de solidaridad y compromiso con nuestro medio e intereses, nos hicieron llegar sus contribuciones.

Los artículos aquí congregados se han organizado en tres secciones. En la primera de ellas, "Fundamentos filosóficos de la educación", se conjuntan aquellos trabajos que responden a la preocupación por poner de manifiesto los cimientos filosóficos, los fines últimos que la direccionan y la dimensión esencial de la praxis educativa. En la segunda parte, "Educación y Valores", se incluyen los artículos relacionados con el tema de la enseñanza de los valores y de la educación como una praxis valorativa. Finalmente, en la tercera parte, "Necesidad, retos y propuestas alternativas para la enseñanza de las disciplinas filosóficas", se agrupan artículos en los que se discute la enseñanza de la filosofía orientada desde la propuesta actual del enfoque por competencias, y a partir de otras propuestas pedagógicas específicas.

En buena medida, esta publicación y las demás actividades del seminario se han llevado a cabo gracias a la intervención de diversas instancias educativas y de sus respectivos apoyos institucionales. En primer lugar, reconocemos la importancia de todos aquellos quienes han participado

en las actividades de nuestro seminario y en particular a los autores aquí antologados, por depositar su confianza respondiendo solidaria y comprometidamente a nuestras convocatorias. Asimismo, el invaluable respaldo del Centro de Estudios Universitarios, del Centro de Investigaciones Filosóficas, de las Academias de la Maestría en Educación Superior y de la Licenciatura y Maestría en Filosofía de esta Facultad de Filosofía y Letras de nuestra Universidad. Agradecemos la cooperación de los integrantes de la Academia de Profesores de Filosofía de las Preparatorias de nuestra institución, así como el trabajo que hombro con hombro siempre nos ha acompañado por parte de los docentes de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. La versión definitiva de este libro también fue posible debido al apoyo en la corrección de borradores por parte de nuestros entrañables amigos Iván Ruiz y Sara Luan Cabral. Finalmente, reconocemos de manera muy especial al Dr. Alejandro Palma Castro, director de la Facultad de Filosofía y Letras, y a su equipo de colaboradores, por la disposición, eficacia y calidez con la que han acogido las diversas actividades del *Seminario* y en particular la publicación de este volumen.

Carmen Romano R.
Jorge A. Fernández Pérez
Otoño 2010

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA EDUCACIÓN

La Filosofía, ¿una embalsamadora de ideas?

Ángel Xolocotzi Yáñez[1]

El título de esta contribución se origina en una idea frecuentemente pronunciada por mi amigo Franco Volpi, recientemente fallecido: "La filosofía se alimenta fundamentalmente de su pasado, a tal punto que podemos decir que los verdaderos problemas en filosofía no tienen solución sino historia" (Xolocotzi, 2009: 61). En torno a esto, Volpi insistía que tal peculiar relación con la tradición no debe ser vista como si el trabajo del filósofo consistiera en embalsamar ideas, sino en construir un puente hermenéutico entre la tradición filosófica y nuestro horizonte contemporáneo de vida.

La posibilidad de ver a la filosofía como mera embalsamadora de ideas es algo que de una u otra forma se percibe tanto en el ámbito académico como fuera de él. No es extraño encontrar cuestionamientos en torno al quehacer filosófico: ¿qué sentido tiene hacer filosofía? ¿se trata solamente de releer textos de los clásicos y comentarlos? ¿es acaso la filosofía un pasatiempo intelectual? O en palabras de Volpi: ¿se trata sólo de embalsamar ideas?

Evidentemente el planteamiento de estas preguntas halla su justificación en hechos que se presentan en nuestro ámbito: falta de seriedad y responsabilidad con el trabajo filosófico, descuido de la exigencia y compromiso con los problemas, etc. Parecería que en este terreno no tiene lugar el rigor y que sólo se trata de intercambiar opiniones. Quizá esto se deba a que se parte de una asociación de la idea de rigor y responsabilidad en comparación con otros ámbitos como las ciencias naturales. A todos nos queda claro, por ejemplo, las consecuencias que existen si un cirujano opera sin rigor ni responsabilidad. Sin embargo, en el ámbito filosófico parecería que se puede decir cualquier cosa sin responsabilidad. Aquí no muere nadie por ello.

Precisamente el desconocimiento de lo que determina a la filosofía con-

[1] Docente/Investigador, FFyL, BUAP (angel.xolocotzi@gmail.com).

duce no sólo a opiniones generalizadas en torno a su proceder, sino que a la vez provoca que se conformen una serie de expectativas que quizás no correspondan al trabajo filosófico. Para entender el rigor y la responsabilidad que competen al ejercicio de filosofar, primero tendríamos que romper con la anquilosada sinonimia entre rigor y exactitud; antes de eso no estamos en la posibilidad de comprender a qué se refiere dicha rigurosidad filosófica.

Ahora bien, frente a esta cuestión se levanta siempre el problema de caracterizar unitariamente a la filosofía. No obstante, y a pesar de la diversidad de planteamientos filosóficos, nos atreveremos a tomar un hilo conductor que, de entrada, comparten muchas líneas de trabajo: la filosofía tiene como determinación central pensar problemas.

¿Y, qué es un problema? Como punto de partida tomaremos un señalamiento que hace Heidegger (2008: 85) en su primera lección de Marburgo en 1923: "Un problema es una pregunta planteada expresamente y desarrollada de una determinada manera".

A continuación retomaremos hermenéuticos en torno al preguntar para, desde ahí, abordar elementos característicos del trabajo filosófico, especialmente su rigor y responsabilidad (Cf. Xolocotzi: 2007). Esto, como veremos, conducirá irremediablemente a tematizar la relación especial de la filosofía con su tradición.

Por lo general, cuando formulamos una pregunta no retórica, lo hacemos porque deseamos saber algo. Heidegger (2008: 293)[2] llamó la atención sobre el hecho de que en el modo de plantear la pregunta ya está decidido el método. Pero ¿qué significa esto? Si preguntamos por la edad de alguien no nos sentiremos satisfechos si nos responden con un nombre o con una profesión; esto es debido a que la pregunta fue planteada en una "determinada" dirección, porque se espera una determinada respuesta. Al preguntar por la edad de alguien ya estamos dirigiéndonos, en cierta medida, al ámbito en el que puede insertarse la respuesta correspondiente. Sin embargo, en esta manera de caracterizar la pregunta no sólo se destaca la dirección del preguntar, sino el hecho de que la pregunta es una cosa y la respuesta es otra. Usualmente vemos que a una pregunta se le opone una respuesta. El preguntar se muestra como un no-saber que busca saber, generalmente pensado como respuesta. De esta forma el no-saber se satisface y se anula

[2] Cf. Heidegger (1994: 299). Ya que Gadamer fue uno de los participantes en esta primera lección que Heidegger dio en Marburgo, es claro que los análisis que desarrolla en su obra en torno al preguntar se apoyan en este curso.

como pregunta. Lo que queda es el saber de la respuesta.

Esta manera de considerar la pregunta en cuanto un no-saber, que señala una dirección, se apoya en el hecho de que el no-saber es precisamente lo *preguntado* o aquello que se pregunta. Si *preguntamos por la edad de alguien queda claro que no sabemos cuántos años tiene y esperamos saber tal* cosa mediante la respuesta, en este caso, numérica.

Ahora bien, la ingenuidad del preguntar que se apoya simplemente en lo preguntado puede ser tematizada a partir de un análisis del preguntar mismo. Esto nos conduce, como veremos, a una caracterización del preguntar que tiene consecuencias fundamentales para una interpretación fenomenológica del preguntar.

Preguntar –como en el ejemplo anterior– señala que no sabemos algo y que preguntamos para saberlo. Preguntamos de tal forma porque es el modo en que podemos saber aquello que deseamos conocer. El no-saber algo y pretender la transformación del no-saber en saber se lleva a cabo mediante una *búsqueda*. Esto lo vio Heidegger claramente al señalar que: "Todo preguntar es una búsqueda. Todo buscar está guiado previamente por aquello que se busca [...]" (2003: 28). La búsqueda del preguntar se hace terminológicamente transparente en español con la palabra "cuestionar", que, precisamente, proviene de *quaerere*: buscar.[3] *Cuestión,* del latín *quaestio,* en español es simplemente otra palabra para *búsqueda*. Cuestionar o preguntar sería así una manera determinada de expresar la búsqueda, ya que se puede buscar de otras formas, por ejemplo, sin preguntar. Sin embargo, existen lenguas como el alemán, en donde cuestionar, *fragen*, y buscar, *suchen*, se hallan semánticamente separados, mientras que en español se hace evidente, por medio de la raíz, lo que originariamente significa cuestionar o preguntar: *buscar*. Pero ¿qué importancia tiene esto? Lo central en este punto se halla en que en el concepto *búsqueda* se nos muestra la estructura misma del preguntar, estructura que se oculta por lo general al pensar en el preguntar a partir de una nivelación práctica en donde dicha acción sería una simple actividad humana entre otras.

Si pensamos el cuestionar como buscar, entonces debemos tematizar los rasgos fundamentales del buscar. ¿Cuándo buscamos? Por lo general buscamos cuando hemos perdido algo o no tenemos algo, por ejemplo un saber.

[3] En este punto conviene destacar una vez más el descuido de Heidegger en torno a la romanitas. Cf. al respecto Volpi (2003: 75-92).

Es decir, la búsqueda está determinada por el "objeto" de búsqueda. Pero ¿acaso no es esto a lo que nos referimos con el preguntar ingenuo en donde la pregunta se orienta por lo preguntado? ¿Qué aporte puede darnos la comprensión del preguntar con apoyo en el buscar? Efectivamente, si buscamos, buscamos algo, pero buscamos ahí en donde se nos perdió o donde creemos encontrar aquello que no tenemos. Ahora bien, el hecho mismo de que el motivo de la búsqueda descanse en lo perdido o faltante y de que busquemos ahí en donde creemos que vamos a encontrar, señala una diferencia central con respecto al preguntar ingenuo que espera, simplemente, una respuesta. La búsqueda muestra que esta misma sólo es posible a partir de la presuposición de lo buscado. Así, la búsqueda no parte de la búsqueda en sí, sino de lo buscado, de aquello por lo que se pregunta, y no directamente de lo preguntado, por ejemplo, si en una clase se nos cae el bolígrafo debajo del escritorio, podemos buscarlo sólo a partir de la presuposición de que algo así como el bolígrafo se halla en algún lugar bajo el escritorio o cerca de él, en el aula en donde se lleva a cabo la sesión académica. No necesariamente vamos a buscar el bolígrafo perdido, podemos querer no hacerlo, pero, si lo hacemos, esto sólo es posible porque se halla perdido. La relación entre lo buscado y la búsqueda, concretamente en la forma de la pregunta, señala que no hay separación tajante entre pregunta y respuesta, como usualmente se cree. La respuesta a la búsqueda sería encontrar el bolígrafo buscado. Pero lo encontrado es solamente un cambio respecto a la actitud hacia el bolígrafo: por un lado nuestra actitud de búsqueda cuando el bolígrafo se halla perdido y, por el otro, nuestra actitud confirmativa al encontrarlo. La respuesta en este sentido es un corresponder a lo buscado. De esta forma la respuesta corresponde a la pregunta y es, en cierto sentido, su confirmación, y no algo diferente.

Ahora bien, si una búsqueda solamente cobra sentido a partir de lo buscado, entonces, como bien vio Sócrates, encontramos en toda búsqueda o cuestión dos saberes: por un lado un no-saber que debe ser correspondido, y, por otro lado, el reconocimiento de este no-saber. Esto último es, pues, un saber que no se sabe. Solamente mediante esta ausencia de saber[4] que se sabe es posible acercarse a un saber correspondido, a un saber que sepa, a un saber en sentido estricto. La diferencia entre el saber filosófico y el

[4] En la lección invernal de 1924/25 en torno al *Sofista* de Platón, Heidegger ha mostrado con detalle que el *agnoein* al que refiere Platón no es una mera ausencia de saber, sino una *paraphrosine*, un ver a un lado, un errar en la aprehensión cuyo *telos* es el *alethés*. Cf. Heidegger (1992: 364-ss).

saber no filosófico es, precisamente, la diferencia que hemos señalado entre el preguntar ingenuo y la búsqueda. Esto nos deja ver Platón en torno a su maestro Sócrates al señalar en diversos diálogos que aquel que reconoce su no-saber reconoce, a la vez, la posibilidad de saber, es decir, se detecta en cierta forma la estructura de la búsqueda misma en el saber que no se sabe. El que pregunta de manera ingenua simplemente espera una respuesta, espera que algo opuesto a la pregunta colme a esta última o la satisfaga como respuesta. El preguntar llega a su fin en donde aparece una respuesta. Quizás surja otra pregunta que pueda ser satisfecha con otra respuesta, pero estar inmerso en este preguntar ingenuo conduce sólo a reconocer la oposición entre un no-saber y un saber. Ésta sería la estructura de la *curiositas*. El no-saber sería indicado en la pregunta como una total ausencia de saber y el saber sería la respuesta con un saber determinado. No obstante, el modo curioso en el que se lleva a cabo el preguntar socrático muestra que hay una forma de considerar el preguntar en donde éste es un no-saber y un saber a la vez. Como ya señalamos, es un no-saber algo, pero es un saber del no-saber.

Si el preguntar se apoya meramente en lo preguntado, entonces, como hemos mencionado, es un preguntar ingenuo en tanto no alcanza a ver el origen de lo preguntado en lo buscado. El preguntar se queda en lo preguntado como un mero no-saber que, mediante cierto acto como el preguntar, obtiene un saber en la respuesta. Este modo de acceder al saber conduce, precisamente, a un saber determinado desde la pregunta. El no-saber es algo que puede anularse al determinarse el correcto método en el preguntar. Si, por ejemplo, al no saber la edad de alguien determinamos la pregunta al formularla hacia un cuánto (cuántos años), entonces, en nuestro no saber, ese dato queda anulado por la respuesta que espera ese modo de preguntar. Como ya indicamos, esta manera de preguntar no ve más allá de una relación que se establece al oponerse una respuesta a la pregunta. Con ello no se alcanza a ver el carácter determinativo que toma la dirección de la pregunta y, mucho menos, las posibilidades que le son dadas a lo preguntado desde lo buscado mismo.

Por su parte, la búsqueda en cuanto saber del no-saber hecha cuestión muestra, en primer lugar, un ámbito en donde se ejecuta concretamente la búsqueda. En este ámbito algo se pone en cuestión. Si regresamos a nuestro ejemplo en torno a la edad de alguien, se muestra que mi cuestionar es un saber de un no-saber: no sabemos la edad de alguien. La edad es puesta

en cuestión. La edad es el ámbito de nuestro preguntar concreto que se diferencia de otros modos de acceder a ella, precisamente porque aquí es mencionada en un saber del no-saber específicamente. Sin embargo es una búsqueda porque sabemos algo: sabemos que nuestro preguntar puede acceder a una determinación de la edad de alguien. No obstante, queda claro que en este modo de caracterizar a la pregunta, la pregunta está guiada simplemente por lo preguntado, lo cual determina a la respuesta.

Empero, si el modo de preguntar no se rige por lo preguntado como contenido, sino por la correlación entre lo buscado –como aquello por lo que se pregunta– y lo respondido en tanto lo que se pregunta, entonces podemos hablar en este caso de un preguntar que no se cierra en lo determinado. El preguntar mismo, en tanto búsqueda, toma más bien el papel de aclaración de lo buscado.

Con todo, esta aclaración de lo buscado no ocurre de modo neutral y estático, sino en forma histórica. Es decir, el carácter de búsqueda es diferente a partir de la aprehensión del no-saber que está en juego. El mero no saber como *negatio* es comúnmente entendido como *ignorantia*. Platón inicia con este modo de entender el preguntar, ya que la pregunta por el *qué*, busca saber. No saber el *qué* es vivir en el no-saber, en la *ignorantia*. Si se sabe el *ti*, *quid*, entonces, se sabe en sentido estricto. Como sabemos, la filosofía occidental tomó esto, entre muchas otras determinaciones de la filosofía platónica, y lo constituyó como el modo central del *philein*, es decir, la búsqueda debía hacerse como paso de la *ignorantia* al saber, del no-saber lo que son las cosas al saber lo que son accediendo a su *quid*, a su *quiditas*, a su esencia.

Sin embargo, en un momento determinante de la tradición filosófica occidental que constituye la modernidad, encontramos una transformación fundamental en torno al carácter de búsqueda. Ahí la búsqueda ya no es pensada como *negatio*, *ignorantia*, sino como *privatio*: no es que vivamos estrictamente en un no-saber, sino que vivimos en la experiencia del error. No es la falta de conocimiento lo que conduce al saber, sino la experiencia del error que puede ser corregida a partir del método adecuado. El paso del no-saber –en cuanto *error*– al saber, no es el paso de la *ignorantia* a la *sapientia*, sino que la búsqueda ahora es posible solamente por intervención del método y así se llega al saber en cuanto *certitudo*, certeza (Heidegger, 1994:130-ss). Con esta base metódica se coloca el fundamento para la interpretación con-

temporánea del mundo a partir de una dimensión histórica del no-saber.

Como vemos, este modo de caracterizar la pregunta en tanto búsqueda histórica deja ver el modo de ejecución de la filosofía al no cerrarse en respuestas que cancelen el preguntar. Se trata, como dijimos, del quehacer de pensar problemas al desplegarlos expresamente sin apegarse dogmáticamente a una respuesta que anule toda posibilidad del preguntar.

Evidentemente, la aclaración de lo buscado queda plasmada en los textos de la tradición filosófica, ya que ahí se abordan los modos históricos en los que han sido pensados los problemas, y estos, al ser expresados en preguntas, corren el riesgo de ser vistos de modo ingenuo independizando las respuestas o bien, pueden ser aprehendidos en su carácter de búsqueda. Lo primero puede ser visto como un desconocimiento del carácter filosófico del preguntar y, por lo tanto, interpretado de modo exotérico. Lo segundo –la pregunta como búsqueda y, por ende, la respuesta como carácter intrínseco del modo de preguntar– puede ser visto como el ámbito esotérico del filosofar. Con estos términos, apoyados en Nietzsche, queremos destacar solamente que la relación de la filosofía con su historia puede ser vista desde fuera o desde dentro.

Las constantes observaciones superficiales que remiten al hecho de que los filósofos no llegan a nada, que no se ponen de acuerdo o que no emiten resultados, son, a mi parecer, visiones exotéricas del preguntar filosófico. Ahí, creo yo, encontraríamos la visión de que la filosofía consiste solamente en ser una embalsamadora de ideas.

Una visión exotérica no descubre el carácter propio del filosofar, sino que asimila simplemente la relación entre interpretación y tradición textual a una idea general. La interpretación es vista como la aprehensión del contenido de lo leído, y lo leído como el sentido de una serie de palabras colocadas en cierto orden. Tal visión exotérica considera que leer es un proceso general y que sólo el tema o el problema marca la diferencia. Así, leer el periódico, poesía o filosofía participaría del mismo proceso. Si se deja de lado la posible peculiaridad del leer filosofía, entonces también se ignora lo que ocurre en tal lectura. La idea general de la lectura remite al ámbito de cierta aprehensión de contenidos. Sin embargo, el ámbito de reconocimiento del leer filosófico cuestiona tal proceder precisamente porque el lector no lee información. Para una visión exotérica, el leer filosofía es simplemente un modo de ejercer una función intelectual al aprehender y asimilar cierta información.

Si siguiéramos en esta línea exotérica podríamos preguntarnos en torno al qué de lo aprehendido y la manera de asimilar los supuestos contenidos. Por esta vía sólo llegamos a la triste conclusión de que tal información no sirve para nada. Además nos enfrentamos a la crítica exotérica generalizada de que los contenidos se enfrentan de modo que sólo hay una dispersión infinita en donde no se llega a nada concreto. Frente a la expectativa de resultados, la filosofía desilusiona porque se apoya precisamente en preguntas y, desde esta visión exotérica, lo que se espera son simplemente respuestas, resultados, que cancelen la pregunta.

Una visión esotérica de la filosofía reconoce, por su parte, que el enfrentamiento con la tradición escrita no consiste en leer simplemente contenidos. Leemos palabras que exigen una actitud frente a ellas. No se trata pues de una relación de contenidos que deben ser aprehendidos, sino de un decir que puede ser abierto mediante la intervención del lector. Tal intervención es lo que llamamos interpretación y no se trata de un asunto metódico vacío que pudiese ser aplicado a cualquier contenido.

La filosofía, vista desde adentro, no es, pues, una embalsamadora de ideas, sino que cuando es tomada desde las propias posibilidades que ofrece y no desde una visión general que la reduce a otro comportamiento, descubre, por un lado, el propio trabajo interpretativo de los textos y que éstos son desarrollos del preguntar mismo y, por ende, no son respuestas que nos den resultados cerrados; y por el otro, que tal enfrentamiento exige la participación del lector siempre en primera persona, pues no se puede ceder la responsabilidad del pensar a un tercero, sino que uno mismo la debe llevar a cabo. Por ello, si se ejerce el filosofar de modo esotérico, es decir desde sus posibilidades intrínsecas, no estaremos ante una mera repetición de lo ya dicho o escrito. Si esto es expresado, se abren nuevamente perspectivas que conducen a la continuación del despliegue de las preguntas.

La historia de la filosofía no es otra cosa que tal despliegue; vista desde afuera se trata de un movimiento en el que nadie se pone de acuerdo, observada desde adentro se trata de la apropiación de la tradición, de su interpretación y de su expresión. De ese modo, los filósofos de la tradición y sus obras no son recetarios dogmáticos que ofrezcan soluciones, sino contrapartes que pueden ser puestas en acción mediante un diálogo histórico.

Si la filosofía no debe ceder sus determinaciones a otros ámbitos, sino mantenerse en el terreno de pensar los problemas, entonces la relación

con la tradición no es algo despreciable, sino un ámbito en donde se abren los problemas, lo cual, en su despliegue, conduce o puede conducir a una renovada visión del mundo. De ello tenemos múltiples ejemplos, basta señalar sólo uno de ellos: la lectura que Heidegger hace de Aristóteles a partir de 1921 sentó las bases para lo que posteriormente se agruparía como la rehabilitación de la filosofía práctica, llevada a cabo por alumnos directos e indirectos de Heidegger como Hannah Arendt, Hans-Georg Gadamer, Hans Jonas, Joachim Ritter, Leo Strauss, Manfred Riedel o el mismo Franco Volpi.

De esta forma, si se descubre el carácter propio del filosofar en su modo de pensar problemas mediante su preguntar, entonces se descubren también las posibilidades que ofrece la tradición como fuente inagotable de diálogo. Esto, sin embargo, corre siempre el riesgo de caer en una interpretación exotérica que vea al filósofo como un simple comentarista o embalsamador de ideas. No obstante, corresponde al carácter propio del filosofar, es decir, a una visión esotérica, el estar atento y llevar a cabo su papel riguroso y responsable con su propia tradición para abrirla y no simplemente conservarla como reliquia.

Referencias

Heidegger, M. (1992). *Platon: Sophistes*, GA 19 (WS 1924/25), I. Schüller (ed.).

Heidegger, M. (1994). *Einführung in die phänomenologische Forschung, GA* 17 (WS 1923/24), F.-von Herrmann (ed.).

Heidegger, M. (2003). *Ser y Tiempo*. J. E. Rivera C. (trad). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Heidegger, M. (2008). *Introducción a la investigación fenomenológica*. Juan José García Norro (trad.), Madrid: Síntesis.

Volpi, F. (2003). "Heidegger y la romanitas filosófica", en *Revista de Filosofía*, U. Iberoamericana No.106, pp. 75-92.

Xolocotzi Yáñez, A. (2007). *Subjetividad radical y comprensión afectiva. El rompimiento de la representación en Rickert, Dilthey, Husserl y Heidegger.* México: Plaza y Valdés.

Xolocotzi Yáñez, A. (2009). *Fenomenología viva.* México: BUAP.

Modernidad, posmodernidad y educación superior

José Antonio Mateos Castro[5]

No hay vida sin sueños. La vida
siempre sueña una vida mejor.
Deseamos otro futuro, pero ¿qué
futuro? ¿Qué es deseable?

César Vallejo

La transición de una sociedad industrial moderna y su visión del mundo a una sociedad que se ha denominado postindustrial y a su ideología de competitividad, parece anunciar el final de un proyecto de transformación social y humano, llamado Modernidad. Tal proyecto reconoció al hombre como ocupante de un puesto central en la naturaleza, con un destino dominador y transformador de ésta, admitiendo, al mismo tiempo, su historicidad progresiva en el tiempo. En tal medida al hombre se lo consideró como una construcción histórica que se realiza mediante el progreso y la educación. Kantianamente hablando, es la liberación del hombre, de su culpable incapacidad y la llegada a su mayoría de edad.

La modernidad, cuyo auge se presentará en el siglo XVIII, será un conjunto de transformaciones en la visión del mundo, de las instituciones sociales, de los sistemas de valores, las técnicas de producción, los estilos de vida y las formas de conocimiento surgidos en la Europa de los siglos XVI y XVII; en ella se impondrá el criterio de la razón, constituyéndose éste en el eje central de todos los ámbitos de la vida humana. La modernidad, cuya tarea será racionalizar al mundo como proyecto ético-político, buscará, a través de la educación, institucionalizar el triunfo de la razón como un modo de vida. En ese sentido, el modelo de las ciencias naturales y de las matemáticas será aplicado a todos los campos del conocimiento: a la filosofía, la moral, la estética, la política, la filosofía de la religión y la historia; en palabras de nuestro filósofo Luis Villoro (2008: 78): "la ciencia matemática [...] pone en obra una forma de racionalidad, la que está al servicio de una voluntad de

[5] Coordinador de la Licenciatura en Filosofía de la UAT (pastiche11@hotmail.com).

transformación y dominio [...] Se trata de convertir el conocimiento de la naturaleza en instrumento para construir nuestro propio mundo." Lo cual hará posible la convivencia de la libertad de cada uno con la de los demás. La razón será el poder con el que estará dotado el hombre para desarrollar sus proyectos políticos, económicos, históricos, educativos, etc., ya que el estado que el ser humano tiene que alcanzar, como meta, no es el estado de naturaleza sino el estado cultural.

Siendo esto así, se considerará que la humanidad ha llegado, por fin, al instante preciso de arrebatarle a la naturaleza todos sus secretos, momento en el cual ya no quedará nada en la oscuridad habitual, sino que todo será sacado a la luz del entendimiento; de esta forma expresa Jürgen Habermas (1988: 28) sobre la actitud de los filósofos de la ilustración:

> El proyecto de modernidad formulado en el siglo XVIII por los filósofos de la Ilustración consistió en sus esfuerzos para desarrollar una ciencia objetiva, una moralidad y leyes universales y un arte autónomo acorde con su lógica interna. Al mismo tiempo, este proyecto pretendía liberar los potenciales cognoscitivos de cada uno de estos dominios de sus formas esotéricas. Los filósofos de la Ilustración querían utilizar esta acumulación de cultura especializada para el enriquecimiento de la vida cotidiana, es decir, para la organización de la vida social.

El proyecto plantearía el enriquecimiento y la organización racional de la vida social cotidiana a través del arte y las ciencias, pero también a partir de la comprensión del mundo y del yo, del progreso moral, la justicia de las instituciones y la felicidad de los seres humanos.

Y es dicho proyecto el que se considera ha entrado en crisis. La crisis de un individuo "ilustrado", libertario y comprometido que parece haberse desgastado debido a las promesas incumplidas de la razón ilustrada, por el fracaso de la utopía de la emancipación individual y colectiva, ya que puesta en cuestión la razón, se coloca a la cultura occidental en un estado permanente de vacilación, se trastocan los valores y las concepciones del individuo y de la sociedad, y esto pone en crisis las supuestas pretensiones de universalidad de la modernidad política, educativa, histórica y social.

En ese orden de ideas, son Jürgen Habermas y Jean François Lyotard los que reconocen los errores de la racionalidad moderna. La diferencia entre

ambos estriba en que Lyotard verá en la posmodernidad el fin de la modernidad y de la historia, mientras que Habermas (1990), por el contrario, tratará de recuperar una razón que conserve lo mejor de la modernidad –evitando todas sus corrupciones– con el fin de volver a las encrucijadas que emprendió la modernidad. Aunque este no es exactamente el objetivo del texto, lo mencionamos para tener un marco de referencia teórica.

La postmodernidad, desde una perspectiva historiográfica, inicia para Lyotard en los años cincuenta, tras la Segunda Guerra Mundial. Económicamente, representa el comienzo de la época *postindustrial*, es decir, del capitalismo tardío que se caracterizó por el relativo control que los estados ejercían sobre el mercado con el fin de garantizar el llamado "estado de bienestar." Un cambio importante de este capitalismo es el hecho de que el "saber", fundamentalmente el conocimiento científico-técnico, aparte de ser mercantilizado, se convierte en la principal fuerza de producción (Lyotard, 1993:16-19), en sustitución de la materia prima y la mano de obra. Esta nueva configuración del modo de producción capitalista va a afectar, junto con otros factores, a la propia estructura del saber, que va a convertirse en una mercancía más. Revisemos las modificaciones y consecuencias que se dan con esto a nivel social, político, cultural y educativo.

Esencialmente, la posmodernidad consiste en la pérdida de credibilidad de los grandes metarrelatos justificadores de la modernidad en términos de filosofía de la historia, debido a que ellos han marcado la emancipación progresiva o catastrófica del trabajo, el enriquecimiento de la humanidad a través del progreso de la tecno-ciencia capitalista, la salvación de las criaturas por medio de la conversión de las almas a través de la vía cristiana, etc. Estos relatos adquieren su legitimidad en un futuro que ha de producirse, que ha de realizarse plenamente, con un carácter universal, en la medida en que orientan todas las realidades humanas.

Según Lyotard, tales relatos de la modernidad han sido destruidos por el desarrollo de las ciencias: por un lado, debido a la pluralización de los tipos de argumentación; por el otro, a causa de la tecnificación de la demostración, en la que los costosos aparatos dirigidos por el capital o por el Estado reducen la verdad a *performatividad* (Lyotard, 1993:10):

> Se tiene por posmoderna la incredulidad con respecto a los metarrelatos. Ésta es, sin duda, un efecto del progreso de las ciencias; pero ese pro-

> greso, a su vez, la presupone. Al desuso del dispositivo metanarrativo de legitimación corresponde especialmente la crisis de la filosofía metafísica, y la institución universitaria que dependía de ella. La función narrativa pierde sus functores, el gran héroe, los grandes peligros, los grandes periplos y el gran propósito.

En la modernidad, la filosofía ha fungido como un relato fundante y legitimante; en ella se pueden encontrar tres grandes relatos: uno de ellos es el hegeliano, que pensaba a la historia como el despliegue del espíritu. Todo lo sucedido en la historia –incluidos los sufrimientos y la barbarie–, estaba justificado en tanto que contribuía al progreso del camino hacia la máxima libertad y auto-conciencia; en ese sentido, el saber y la sociedad estaban legitimados en función del espíritu. El segundo es el relato emancipatorio, en el cual la nación, el pueblo y su camino hacia la libertad son los que legitiman a las instituciones y al saber, y les proporcionan los instrumentos para que, por medio de la deliberación, lleguen hasta ella. Y el último es el funcionalismo, que ve a la sociedad como un sistema unitario y autorregulado en la cual toda acción realizada en el marco del sistema sólo puede contribuir a su desarrollo o a su decadencia. En su versión tecnocrática, esta idea es difícil de sostener, pues se ve inmediatamente que la optimización de las actuaciones del sistema choca con el desarrollo del individuo.

La condición posmoderna trastoca la idea del papel transformador del conocimiento, es decir, el fin de un proyecto ético, político, educativo y cognoscitivo. El relato de la modernidad funcionó en términos de filosofía de la historia proponiendo la emancipación progresiva de los hombres y las sociedades. El supuesto progreso hacia la libertad y la distribución igualitaria de la riqueza tenía como herramienta la visión laica y científica del mundo promovida por la educación moderna.

Ante el cambio de la visión moderna del mundo, el principio humanista ilustrado que consideraba al saber como algo indisoluble de la formación del espíritu, se ha diluido. La nueva relación educativa se da en términos mercantiles. Dicha mercantilización del saber debilita el privilegio de los estados modernos al momento de definir el rumbo de la producción y utilización del conocimiento para sus beneficios. Así lo afirma Lyotard (1993:16): "El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado.

Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su valor de uso."

El conocimiento se ha transformado en la principal fuerza económica de producción y en un flujo que sobrepasa a los estados nacionales; en tal situación, la ciencia es un juego del lenguaje más, de hecho, su gran jerarquía como verdad denotativa, respecto a los estilos narrativos del conocimiento, ha caído.

En el relato emancipador de la modernidad, la humanidad era el sujeto de la libertad, en ella se construía la aspiración de divulgar a la ciencia y la confianza en que el saber científico sería el instrumento de la libertad, base sobre la cual se levantaron los sistemas nacionales de educación, como el modelo napoleónico de la universidad. La universidad, en ese sentido, tenía una función formadora de cuadros profesionales para el desarrollo nacional y el progreso de la humanidad, hecho que asimilaba la educación superior y la institución universitaria a las finalidades estatales.

En el relato especulativo, es decir, el filosófico, Lyotard asocia al modelo humboldtiano de universidad –universidad alemana de los siglos XIX y XX– una práctica según la cual se busca la verdad por su valor ético y se practica la ciencia como un instrumento de la formación espiritual y moral de la nación. Doble discurso con respecto a la universidad. Verdad científica y verdad ética; se persigue el conocimiento y la formación de un sujeto legitimado del saber y la sociedad. En suma, lo que es verdadero no es independiente de decidir lo que es moral y justo políticamente. Humbolt invoca al espíritu fichteano –provisto de una triple aspiración– el cual deriva todo de un principio original, al sugerir que la actividad científica lo refiere todo a un ideal. Así, el sujeto legítimo se constituye a partir de esta síntesis. En ese sentido, la especulación es el nombre que lleva el discurso sobre la legitimación del saber científico, por eso, la universidad es especulativa, es decir, filosófica.

En la posmodernidad, la posibilidad de atenernos al relato emancipador, según el cual la legitimación provendría de la "justicia" de la verdad científica y su poder liberador, ante la caída de los grandes relatos, pretende fundar la legitimidad de los enunciados denotativos en enunciados prescriptivos, lo cual es imposible. Desde este punto de vista, nada demuestra que si un enunciado que describe una realidad es verdadero, el enunciado prescriptivo, que tendrá que modificarla, sea justo. Lo anterior no es otra cosa que la deslegitimación del proyecto de la modernidad. Todo se convierte en pragmática y juegos del lenguaje, todo se define y legitima por las reglas del juego mismo. En suma, todo es consenso de expertos.

Los nuevos referentes con los que ahora juega el saber científico son el consenso y la eficacia práctica, es decir, su performatividad. En esta lógica, no se compran técnicos o aparatos para llegar a la verdad sino para incrementar el poder. La performatividad del saber remite a su aplicación y la posibilidad de aplicación determina la verdad. Y la justicia de un enunciado es un saber para el poder (Lyotard, 1993: 87):

> Así adquiere forma la legitimación por el poder. Éste no es solamente la buena performatividad, también es la buena verificación y el buen veredicto. Legitima la ciencia y el derecho por medio de su eficacia, y ésta por aquellos. Se autolegitima como parece hacerlo un sistema regulado sobre la optimización de sus actuaciones […] La performatividad de un enunciado, sea éste denotativo o prescriptivo, se incrementa en proporción a las informaciones de las que se dispone al respecto de su referente. Así el incremento del poder, y su autolegitimación, pasan ahora por la producción, la memorización, la accesibilidad y la operacionalidad de las informaciones.

Debido a la revolución tecnológica en todos los espacios del conocimiento, se diluye la legitimidad tradicional de las prácticas académicas basadas en criterios humanistas y racionalistas sobre la verdad, lo justo, lo bello, trastocando de este modo también los principios de la "naturaleza humana" y de la "racionalidad del mundo histórico", debido a que las relaciones de poder adoptan referentes totalmente distintos, a saber, la eficiencia y la relación óptima entre insumos y productos. Bajo estos criterios, la verdad es un producto que es posible incrementar de acuerdo con la inversión: a mayor inversión, más verdades, y verdades más legitimadas de acuerdo con el "nuevo paradigma."

Lo anterior puede observarse en la manera en que se ha transformado la institución universitaria en nuestro país. En la década de los setentas, la presencia del Estado y la orientación de las instituciones al cumplimiento de las funciones estatales, a través de la formación de cuadros profesionales para el desarrollo nacional y el fortalecimiento de la soberanía económica, mostraron una función socializadora y democrática de la universidad: se conservó, produjo y reprodujo la ciencia con una perspectiva nacionalista y de identidad, la universidad era la conciencia crítica de la sociedad. Ya en

los ochentas, dentro del proyecto neoliberal, la educación superior sería la palanca del desarrollo económico del país; los objetivos de las instituciones se enfocaron a buscar niveles de excelencia en el dominio de los objetos de conocimiento y en el desarrollo de los valores, habilidades y actitudes competitivas para los mercados. En ese sentido, el saber sería "capital cultural" y los alumnos simplemente usuarios. Los sujetos de la educación serían miembros de comunidades académicas y no ciudadanos en formación y con responsabilidad social.

En los noventas se enfatizaron prácticas de planeación, evaluación, certificación y acreditación, las cuales siguen teniendo injerencia en las IES hasta el momento, pero han perdido su dimensión y finalidad esencial, a saber: mejorar aciertos y retroalimentar a las instituciones. Ésta es una de las razones por las cuales hoy intervienen en la educación organismos internacionales (OCD, FMI, BM) que definen la aparición y desaparición de carreras, así como el *telos* de la educación. En ese contexto, los proyectos son financiables en la medida en que son viables, es decir, útiles de manera inmediata. El financiamiento adicional es una cuestión de desempeño institucional, de calidad, de administración de indicadores, de transparencia y de rendición de cuentas, lo cual se transforma en una pugna por la supervivencia académica y, en muchas ocasiones, en una lucha desleal entre los individuos y las instituciones.

Experimentamos esa política educativa de manera cotidiana e inmediata; la calidad adquiere relevancia en la medida en que responde a las necesidades económicas. Inmersos en una racionalidad de mercado y en una dinámica de indicadores de desempeño que miden el grado de avance y de calidad de una institución, la evaluación y los insumos determinan la calidad de las Instituciones de Educación Superior, transformando sus prácticas y su toma de decisiones.

De esta manera, la universidad actual abandona el terreno humanista y filosófico y, por supuesto, la búsqueda del enriquecimiento del espíritu, para orientarse hacia un sentido tecnocrático. La función de la universidad ya no se enmarca en un relato emancipador y/o especulativo, ahora se preparan sujetos capaces de aplicar el conocimiento, más que de debatirlo o de generarlo. La institución universitaria se ocupará entonces de la formación de habilidades para la incorporación al trabajo, situación que nos plantea un problema: el rápido cambio de las necesidades y competencias laborales

que exige el mercado contra el lento proceso de elaboración, aplicación y evaluación del currículo universitario. Y es que en la actualidad todo proceso educativo es un asunto de competitividad, de calidad y lucha por los recursos entre los individuos y las instituciones.

Es claro el tránsito del humanismo a la competitividad y la calidad; de una educación como impulso a la libertad y la justicia social a una educación como inversión productiva; de la racionalidad como instrumento de transformación social a una racionalidad como factor de competitividad; del saber como medio para la realización del interés común al saber como mero capital cultural. Mencionamos lo anterior bajo el supuesto de que la sociedad existe para la realización individual, y al ser terreno de esa realización, se deben aportar elementos que la hagan posible, y la educación no es la excepción.

La idea de que el conocimiento está en relación con el beneficio de la comunidad y del bienestar parece ya desgastada. Lo que interesa es elevar a las prácticas de las instituciones a la categoría de "clase mundial" para hacerlas competitivas con instituciones reconocidas en el mundo por el papel que juegan en el desarrollo económico. En suma, se trata de enfrentar competitivamente la lógica inmediatista de la vida social.

Si partimos de la idea de que el proceso educativo es el medio por el cual los seres humanos se construyen a sí mismos en lo colectivo y en lo individual, la educación sería entonces ese medio por el cual es posible un modo específico de ser humanos; acaso la única posibilidad de ser. Por esa razón, es en este proceso en donde nos constituimos, donde se impulsa un proyecto de humanidad, es decir, una utopía. Sin embargo, se busca hacer prevalecer en la comunidad un sistema de valores que expresa la visión del mundo y la postura antropológica de la comunidad, o al menos de la parte que en ella detenta el poder.

A modo de conclusión, pensamos que la sociedad competitiva es el reflejo de una cultura que ya no realiza las promesas de la modernidad, justicia, emancipación, etc., más bien, es la expresión del desencanto que no busca en el estado, o en la comunidad, la fuerza para contrarrestar la pobreza y la marginación. Hoy, la finalidad de la educación superior depende de los factores económicos y políticos; en ese sentido, los fines que guían a la educación y a la universidad no se dan necesariamente desde una filosofía con carácter especulativo, más bien se dan en la realidad concreta y en las prácticas económicas y sociales de unos pocos.

Reconocemos que las instituciones de educación superior tienen una función social que ha ido cambiando de acuerdo a los contextos políticos, económicos y culturales, y en la que el desarrollo de la ciencia y la técnica ha jugado un papel importante. No obstante, los intereses económicos se han ido privilegiando por sobre los aspectos del desarrollo humano y social que apremian en nuestro país.

Por lo expresado anteriormente, podemos entender que la educación y la universidad no pueden dejar de atender a la dimensión humana, permitiéndole aprender y enseñar a ser libre y a comprometerse, es decir, si se forman hombres es necesario también formar ciudadanos con ciertos valores e ideales. Este carácter formativo no sólo haría referencia a conocimientos, habilidades, aptitudes que se pretenden desarrollar a partir de programas y proyectos educativos, más bien, se referiría a un ámbito humano, una forma de ser y de relacionarse con los otros, en suma, una forma de vida que conforma una identidad y una personalidad que se reflejan en diferentes dimensiones de la vida individual y colectiva.

La cuestión es si la calidad, la eficiencia, la racionalidad en el gasto y el ajustar la formación a las demandas de los mercados de trabajo profesional será el objetivo central de la formación universitaria. Yo considero que no, más bien, los universitarios deben decidir el quehacer de las instituciones con base en una idea de hombre y de universidad como un espacio comprometido con sus tareas y funciones; tareas y funciones que tendrían que reflejarse en la ya de por sí difícil situación en la que se encuentra nuestro país.

Referencias

Habermas, J. (1988) "La modernidad un proyecto incompleto". en H. Foster (comp.), *La posmodernidad*. México: Colofón, pp. 19-36.

Habermas, J. (1990). *El discurso filosófico de la modernidad,* Buenos Aires: Taurus, 1990.

Lyotard, J. F. (1993). *La condición postmoderna,* México: rei.

Villoro, L. (2005). *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*, México: FCE/Colegio Nacional.

Notas sobre la enseñanza de la Filosofía en la Educación Media Superior Mexicana

Maren Alonso Reyes[6]
Carmen Romano Rodríguez[7]

La filosofía no es algo hecho, que esté ahí y de que baste echar mano para servirse a discreción. En todo hombre, la filosofía es cosa que ha de fabricarse por un esfuerzo personal.

X. Zubiri

Al hablar de filosofía llega a nuestra mente un entramado de ideas, teorizaciones y problemáticas que, no obstante su imperiosa radicalidad e importancia, continúa presente e inconcluso. Y es que la filosofía, ha sido y es, ante todo, *amplitud* e *inacabamiento*. Amplitud como un interminable diálogo que diversos hombres y mujeres de muy variadas culturas, épocas, lenguas, clases sociales e historias de vida, han construido por necesidad y decidido compromiso; y al que todo ser humano que así lo desee puede arribar. Inacabamiento porque su límite es el propio hombre y sus fronteras son la capacidad de asombro y la disposición a la reflexión: es decir el *llamado a filosofar*.

De aquí que, tropecemos con una historia de la humanidad que entraña una historia del filosofar cuyo producto es *la filosofía*. El filosofar se ha rehusado a abandonarnos, o mejor, es el hombre quien no lo deja partir, porque no es tan fácil como abrir la mano y dejar escapar el globo de helio. No lo deja partir porque no lo puede dejar partir, porque el filosofar está en el hombre como su corazón mismo, en su centro.

A pesar de esto, la aceptación de la filosofía nunca ha sido generalizada, y la práctica de su enseñanza es realizada la mayoría de veces por grupos reducidos de personas alejados de la academia. Desde hace unas décadas, la situación de su enseñanza, y del filosofar mismo, se agrava, pues su "pertinencia" –palabra en boga en el discurso educativo contemporáneo– se

[6] Estudiante de la Maestría en Educación Superior, FFyL, BUAP (marenalonso@yahoo.com.mx).
[7] Docente/Investigadora, en la FFyL, BUAP (romanocarmen@hotmail.com).

ensombrece en una sociedad cuyas exigencias laborales y de mercado han hecho redirigir el camino de las políticas educativas, modificando los planes y programas de estudio para orientarlos abiertamente a la habilitación para lo que hoy denominamos *trabajo productivo;* término que la filosofa alemana Hannah Arendt se encargó de aclarar rescatando el vocablo *labor.*[8] Esta inminente orientación de la educación hacia el mercado *laboral*, ha traído como consecuencia la constante y significativa disminución de la presencia de la filosofía como asignatura en los mapas curriculares de la Educación Media Superior y Superior. Siendo así las cosas, y motivadas por la intención de nuestro escrito, nos preguntamos: ¿Cuál es el estado que guarda la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior (EMS) mexicana?

Con el propósito de acercarnos a la comprensión de esta interrogante traemos a cuenta los trabajos realizados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Hacia 1990, la UNESCO desarrolló un estudio que recibió por título *la*

[8] Hannah Arendt (1998: 98) hace hincapié en que se debe evitar el uso sinónimo de labor y trabajo. En su obra expone amplia y claramente la diferencia entre estos dos conceptos; observa que todo idioma europeo, antiguo y moderno, contiene estas dos palabras no relacionadas para definir lo que creemos es la misma actividad. Arendt se refiere a la distinción que Locke hace entre manos que trabajan y cuerpo que labora, como reminiscencia de la diferencia griega entre *cheirotechnés*, artesano, y aquellos que, como los esclavos y animales domésticos, atienden con sus cuerpos a las necesidades de la vida, en griego *tó sómati ergazesthai*, trabajan con sus cuerpos. En la Grecia antigua había un desprecio por la labor, surgido de la lucha por la libertad mediante la superación de las necesidades, y del rechazo a todo esfuerzo que no dejara huella, monumento, ni gran obra digna de ser recordada. A finales del siglo V a.C. comenzaron a clasificar las ocupaciones según el esfuerzo requerido y Aristóteles clasificó como las más bajas aquellas en las que "el cuerpo se deteriora más". Los griegos, además de su desprecio por la labor, desconfiaban del artesano, o mejor dicho de la mentalidad del *homo faber*; desconfianza basada en la convicción de que la ocupación del cuerpo, requerida por sus necesidades, resulta abyecta. De aquí la necesidad de poseer esclavos dedicados a las ocupaciones útiles para el mantenimiento de la vida, laborar significaba estar esclavizado por la necesidad y esta servidumbre era inherente a las condiciones de la vida humana. Ser esclavo era un golpe del destino y un destino peor que la muerte, ya que llevaba consigo la metamorfosis del hombre en algo semejante al animal domesticado.

Es, según Arendt, en la época moderna cuando la labor se equipara al rango de trabajo, y éste se exalta como fuente de todos los valores. Surge entonces la distinción entre trabajo *productivo e improductivo*, después trabajo *experto e inexperto* y posteriormente todas las actividades se pueden agrupar en trabajo *manual o intelectual*. Sin embargo, podemos observar que en la primera clasificación –trabajo productivo e improductivo– permanece la distinción entre labor y trabajo; y es precisamente en esta distinción en la que Adam Smith y Karl Marx basan toda la estructura de su argumentación.

Para Arendt, tanto la labor como el trabajo producen, sólo que a diferencia de la productividad del trabajo, que añade nuevos objetos al artificio humano, la labor se orienta a su propia reproducción; dicho de otra forma la labor no produce más que vida. Mediante la opresión violenta en una sociedad de esclavos o de explotación en la sociedad capitalista, la labor de unos basta para la vida de todos.

enseñanza, *la reflexión y la investigación filosófica en América Latina y el Caribe*; en él se exploró la situación de la enseñanza de la filosofía, y se hicieron algunas recomendaciones a los problemas encontrados.

En su exploración, esta Organización encontró que en América Latina:

- "La filosofía tiene un lugar relativamente marginal en el currículo oficial.
- La filosofía no es comprendida por los estudiantes porque se enseña desvinculada a sus intereses y expectativas.
- Hay un déficit de profesores… " (Muñoz, 2007: 239)

Ante tal situación y a manera de conclusión el informe recomienda:

- "Renovar los métodos y técnicas del proceso de enseñanza y aprendizaje con miras a elevar la calidad de los estudios filosóficos.
- Remontar el déficit de profesores.
- Vincular la filosofía con otras ciencias y con los problemas concretos de desarrollo social de los países en la región.
- Producir publicaciones amenas para los jóvenes y así interesarlos…" (Muñoz, 2007: 240)

En México el panorama no es distinto. Hacia 1998 y dentro del marco de las reformas educativas promovidas por los organismos internacionales de financiamiento, se echó a andar el Programa *Transformación e Innovación de la Enseñanza*. Dentro del cual la OEI realizó investigaciones sobre la enseñanza de diversas disciplinas, incluyendo la filosofía. El estudio fue titulado *Análisis de los currículos de Filosofía en el nivel medio en Iberoamérica* y aunque se realizó hace diez años, sus hallazgos no han perdido vigencia.

Con base en el análisis del plan de estudios, el informe de la OEI señala que la enseñanza de la filosofía en la EMS mexicana es obligatoria porque: "con esta asignatura se responde a la necesidad de formar estudiantes reflexivos, críticos y conscientes de su comportamiento social, como seres humanos y como ciudadanos" (OEI, 1998: 220).

Pero también, el análisis reveló que en los programas de filosofía de la Secretaría de Educación Pública (SEP) no se explicita el papel y la impor-

tancia de la formación filosófica del estudiante para el desarrollo de una actitud determinada hacia el conocimiento científico, como tampoco para la generación de un pensamiento científico; que no existen programas específicos para la formación, actualización y promoción de los profesores de filosofía; y que la evaluación de la calidad de la enseñanza de la filosofía no está contemplada.

A manera de conclusión, el documento dejar ver que a pesar de que los gobiernos reconocen su importancia, la realidad es que la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior iberoamericano adolece en diversos aspectos que pueden ser agrupados en siete ejes:

Presencia en los planes de estudio. Tiene muy poca presencia. Aunque se reconoce su importancia y se piense que no puede desaparecer de los currículos, en la práctica se está reduciendo notablemente, sobre todo en su intensidad horaria y conceptual, y en algunos países ya se ha suprimido como tal.

Relación con otras disciplinas. Aparece en los últimos cursos del bachillerato, asociada a las áreas de Ciencias Sociales. La filosofía suele presentarse de modo aislado del resto de las asignaturas, no se aprecia interdisciplinariedad ni interacción con las Ciencias Biológicas y Naturales, sólo parcialmente con las Ciencias Sociales y Humanidades.

Contenidos programáticos y motivación. Sus contenidos están alejados de las preocupaciones de los adolescentes. El abordaje de los contenidos tradicionales de la Filosofía se realiza, a veces, olvidando su relación con los contextos vitales.

Dilución de su enseñanza. Existe la tendencia a considerar la formación en valores, en actitudes éticas y en procesos de reflexión crítica como ejes transversales de todos los planes de estudio y a diluir en tales ejes la enseñanza de la filosofía.

Formación de quienes la imparten. En algunos países, entre ellos México, no se exige una titulación universitaria específica en Filosofía para impartir esta materia. Tampoco se ofrecen programas específicos de formación y actualización para este profesorado.

Evaluación. La metodología y los criterios de evaluación del aprendizaje son mínimos o excesivamente generales.

Recursos. Los ministerios de educación no suelen dar materiales didácticos

apropiados para la renovación de la práctica docente.

Hoy, el estado de la enseñanza de la filosofía en las escuelas[9] coordinadas por la Dirección General de Bachillerato, no dista de lo revelado por los trabajos arriba comentados.

De acuerdo al nuevo Marco Curricular Común (MCC), contemplado en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y llevado a las aulas en el ciclo escolar 2006-2007, la presencia de la filosofía como asignatura fue reducida a un solo curso de tres horas por semana, haciendo un total de 64 horas de enseñanza de filosofía durante todo el bachillerato.[10] La asignatura aparece hasta el último semestre y forma parte el campo de conocimiento histórico-social. No es requisito tener formación en filosofía para impartir la asignatura, y tampoco se ofrecen cursos de formación ni de actualización a los docentes de la asignatura. Las condiciones en infraestructura de muchas de estas instituciones, sobre todo las alejadas de las ciudades, son críticas al no contar con los materiales didácticos mínimos para realizar una eficiente práctica docente.

Éste es el escenario en el que se educan a miles de jóvenes estudiantes de nuestro país; escenario que debe representar un desafío para todos aquellos que defendemos la postura de que aún hoy, y a pesar de las tendencias económico-político-sociales del mundo que habitamos, los jóvenes no sólo asisten al bachillerato a ser informados y habilitados para *laborar*; la función del bachillerato más que informativa debe ser formativa. De aquí que el reto hoy no se agota con reflexionar y argumentar sobre la importancia y el sentido de la enseñanza de la filosofía, reflexión a todas luces primordial; el reto se debe expandir hasta lograr hacer operativa su enseñanza.

Y es que, a pesar de que las autoridades educativas mexicanas reconocen en la fundamentación de la EMS que ésta debe ocuparse de desarrollar tres dimensiones en los estudiantes –la individual, la social y la económica–, lo cierto es que en la planeación, y por ende en la práctica, se observa una abierta inclinación hacia la dimensión económica y social. En esta dimensión, en la que aspectos relacionados con la obtención de un empleo razonablemente

[9] Centros de Estudios de Bachillerato o Bachilleratos Generales, Preparatoria Federal "Lázaro Cárdenas", Colegios de Bachilleres, Preparatorias Federales por Cooperación, Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas, Preparatoria Abierta, Bachillerato Semiescolarizado, Educación Media Superior a Distancia.

[10] En el caso de los BGEP, la disminución de la presencia de la asignatura es aún más significativa. De acuerdo al Plan de Estudios vigente, el estudiante poblano de bachillerato recibe únicamente 48 horas de enseñanza de la filosofía durante toda su educación media.

bien pagado, y con las amplias posibilidades de desarrollo laboral, la competitividad en una economía globalizada adquiere un sentido prioritario. Y dicho sea de paso, habría que puntualizar que lograr tales objetivos, dependen en menor grado de la educación impartida en la escuela, y en mayor grado, de las disposiciones macroeconómicas mundiales y las políticas económicas de estado. Y es frente a este horizonte donde la filosofía es desplazada por no encontrarla pertinente a los vigentes órdenes mundiales.

La enseñanza de la filosofía en tanto filosofar

Si bien es cierto que el joven bachiller debe poseer un cúmulo de conocimientos y desarrollar diversas capacidades, habilidades y actitudes que le permitan desenvolverse lo mejor posible en el ámbito social, universitario y laboral; también es cierto que la juventud es una etapa inmejorable para apoyar su autoformación como persona.

Es el momento preciso para reubicarlo por el quizá extraviado[11] camino de libre pensamiento, en el que se prefiere la duda sobre la ciega aceptación, el diálogo sobre la silenciosa imposición, la reflexión sobre el pasivo letargo, el saber sobre la obscura ignorancia, el entendimiento sobre la aferrada creencia, la inclinación hacia la paz sobre la absurda intolerancia. ¿Y qué mejor práctica que el filosofar para aproximarnos a tan altos ideales?: "La filosofía ha de estudiarse no por mor de unas respuestas definidas a sus cuestiones... sino más bien, por mor de las cuestiones mismas, puesto que... ensanchan nuestro concepto de lo que es posible, enriquecen nuestra imaginación intelectual y aminoran la seguridad dogmática que cierra la mente contra la especulación..." (Russell, 1973: 1142)

Las aspiraciones fundacionales de la filosofía siempre han sido las más altas y las más benéficas para el ser humano. Desde su génesis en la antigua Grecia, quedó claro que el filósofo se compromete con la permanente búsqueda de la verdad y la vida encaminada al bien. Sin embargo, llevada al mundo contemporáneo, la filosofía ha cumplido dos funciones diametralmente opuestas, "como pensamiento de liberación y como pensamiento

[11] Decimos extraviado porque compartimos la idea de Michel Onfray (2008:127) cuando afirma que "todos nacemos filósofos", pero que con el paso de los años y la convivencia social; la familia y la escuela se encargan de aniquilar aquella sublime propensión de los niños a cuestionar, interrogar, preguntarse por qué, cómo, de qué manera; prohibiendo la actitud interrogante, reemplazándola ya sea por una simple y llana renuncia apática, o por sabotearlos con respuestas a preguntas que ellos no hacen. "¿Por qué pensar por cuenta propia cuando se puede obedecer por cuenta de los demás?".

de dominación" (Villoro, 1978:64). La historia nos muestra que la filosofía, reflexiva, critica y disruptiva por naturaleza puede ser corrompida para utilizarse como justificación de diversas formas de opresión. Esta situación se debe tener muy presente cuando de enseñar filosofía se trata.

Enseñar filosofía no es trasmitir teorías y tesis, *filosofía como dominación;* enseñar filosofía es facilitar al estudiante su encuentro con el sendero del pensar, *filosofía como liberación*. En palabras de Luis Villoro (1978:66), "la filosofía propiamente no conoce, piensa."

De aquí que los esfuerzos de quien pretenda enseñar filosofía deban dirigirse a motivar el ejercicio de la razón[12]. Cuestión que quizá hoy, por la cantidad y lo llamativo de los adversarios que nos salen al paso, resulte más difícil de alcanzar. Es urgente hacer que los jóvenes estudiantes de bachillerato, poseedores de ciertos matices posmodernos,[13] descubran que su capacidad de entendimiento será tan amplia y tan profunda como ellos deseen; entiendan que su límite como persona no se agota con tener un trabajo y sobrevivir en las precarias condiciones que para las mayorías ofrece el sistema; comprendan que el sentido de la vida no se reduce a ser un consumidor más; observen que esto que hoy vivimos es sólo un modo, una de las diversas formas bajo las cuales la vida puede ser vivida, y que en consecuencia pueden optar y/o construir de manera informada, consciente y libre la forma de vida que consideren preferible sobre cualquier otra; en síntesis, que asimilen que los diferentes órdenes –culturales, científicos, político-sociales y económicos– tal como los aprenden y los viven, *no son naturales* y que por lo tanto pueden ser modificados. He aquí el reto. Ahora bien, si asentimos con lo dicho hasta aquí, una cosa no menos importante y más bien fundamental es preguntarnos ¿cómo hacer operativos tales planteamientos en el aula?

Cuestión que se torna difícil si sumamos a lo encontrado por la UNESCO y la OEI en sus análisis, que en México se ha preferido centenariamente la enseñanza como dominación. Al igual que en los otros campos de conoci-

[12] Pero no la desvirtuada razón moderna que con el tiempo llegó a considerar como único paradigma su aspecto instrumental, instaurándose en todos los ámbitos de lo humano, tal como opera en las ciencias naturales y en la técnica. Hoy es urgente pensar en una racionalidad mucho más amplia que no se agote en una razón instrumental, sino que integre una *razón de la naturaleza y una razón de la humanidad*.

[13] Frente a las intenciones universalizantes del discurso dominante y de la escuela moderna, surgen cada vez con mayor intensidad entre los estudiantes matices nihilistas de pérdida de sentido y defensa de la diversidad de la significación: el riesgoso relativismo moral y cultural sin sustento racional.

miento, la enseñanza de la filosofía entre los más jóvenes ha sido tradicionalmente expositivo-receptiva, de transmisión y aceptación disciplinada de los resultados cognoscitivos a los que otros han llegado, priorizando la memorización sobre el entendimiento. Bajo esta visión, el ideal educativo no es una cabeza bien amueblada, sino una cabeza bien llena; se trata, como dice Michel Onfray (2008:132), "no de una *cultura socrática de la pregunta*, sino una *costumbre escolar de la respuesta*."

Transfigurada en aleccionamiento, en dominación, la enseñanza de la filosofía se distancia de su umbral, extravía su almendra: *el filosofar*. Acción liberadora que encuentra su origen en el deseo que impulsa al asombro, a la duda, a la reflexión crítica, a la construcción de un pensamiento propio, y que finalmente estimula a un individuo a tomar la posición que orientará sus acciones. De aquí que no haya filosofía sin destino filosófico.

Sobre el deseo

Si la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía supone el filosofar, este tiene que ver, definitivamente, con la personal labor de reflexión: "Todo esfuerzo intelectual que lo sea en rigor nos aleja solitarios de la costa común." (Ortega, 1983: 277). Desde este horizonte, la intención primera de la enseñanza de la filosofía en tanto filosofar, antes que desarrollar cualquier conocimiento, habilidad o competencia disciplinaria, debería ser impregnar, o mejor activar en el joven el deseo o la disposición por tal actividad.

En este primer momento, el objetivo medular es lograr que el estudiante *sienta* aquel impulso que lo aproxime al saber. Nos referimos al saber en su sentido más amplio, no como producto terminado que acumula información, sino como la acción que indaga a través del pensamiento el *sabor* de las cosas del mundo, buscando experimentar a qué saben.

Motivar a los estudiantes a redescubrir ese sutil goce que el filósofo experimenta al *saborear* la realidad a través de la admiración y la duda, constituye el primer gran desafío de quien pretende enseñar filosofía. Después, aquel deseo habrá de ser continuado hacia el más grande de los proyectos: conocerse para llegar a construirse por sí mismo. Aquella antigua aspiración socrática, hoy es vigente. Dicho en otras palabras, "El deseo se sostiene, vale, cuenta y pesa si da lugar al placer de hacerse paso a paso, de elaborar un proyecto y de construir, hasta donde se pueda una identidad que se sostenga." (Onfray, 2008:119).

Sobre los temas

Ante el escenario nihilista que hoy nos envuelve, los jóvenes están ávidos de un pensamiento práctico que pueda ser encarnado, puesto en escena y en acto. El que filosofar se trate de una actividad eminentemente teórica y sumamente especializada no significa que la fuente de la que brotan sus principales reflexiones esté al margen de la vida, muy por el contrario, es la propia vida con sus vicisitudes la que impele a este constante reflexionar. Por ello, es necesario tomar en cuenta que los intereses filosóficos de la mayoría de los estudiantes de bachillerato apuntan a problemas precisos: la relación de sí mismo con sí mismo, de sí mismo con los demás y de sí mismo con el mundo, y puesto que con este tipo de cuestionamientos los jóvenes muestran su preocupación por su propia construcción, sus necesidades éticas y su necesidad de encontrar su lugar en lo real, incluso en el cosmos, así, las temáticas de estudio preferentemente deberían ser planteadas en función de tales problemas y preocupaciones.

Sobre el método

La enseñanza de la filosofía en tanto filosofar debe iniciar por encantar con las ideas, a la manera de la seducción socrática, para lograr encender en los estudiantes la pasión por el filosofar. El pedagogo que asuma la enseñanza de la filosofía como liberación se hace un lado en términos personales y cultiva la potencia interrogativa de toda subjetividad juvenil. Michel Onfray nos recuerda la importancia que en esta tarea tiene el preguntar del que cotidianamente echamos mano:

> Muy tempranamente se muestra que un temperamento se construye y se constituye por este detalle, este ojo, esta mirada, esta sensualidad que pregunta sin cesar: ¿quién?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿por qué razones? Preguntas con las que, más tarde, se puede hacer ontología, metafísica, epistemología, estética. (2008: 134)

Para finalizar…

El beneficio de que la humanidad filosofe es para sí misma, la filosofía no actúa en perjuicio del ser humano, al contrario, es una práctica que ejercita, a favor de la humanidad, uno de los más preciados dones del hombre: la

razón. Y mientras en el mundo no se viva conforme a ésta, la presencia de la filosofía será, a pesar de las políticas educativas generadas por diversos organismos económicos internacionales, una práctica ineludible. La justificación de que un individuo se ocupe de filosofar, descansa en el *simple deseo* que lo impulsa a ello.

En cuanto al ámbito de su enseñanza, la franca disminución de la presencia de la filosofía dentro de los mapas curriculares, como consecuencia del orden económico y político que nos ha tocado vivir; hace apremiante la reflexión sobre la pertinencia y la concreción de su enseñanza, con el fin de que quien se dedique a esta actividad comprenda lo más claramente posible su trabajo: lo que hace, cómo lo hace y para qué lo hace.

Asumir responsablemente los pocos recursos con los que hoy contamos para desarrollar la enseñanza de la filosofía (aún el más limitado: el recurso del tiempo); nos sitúa en el comienzo de un camino que se podría dirigir a una significativa mejora del aprendizaje de la filosofía y, por qué no, a una futura reconsideración de la disposición del mapa curricular vigente en la EMS mexicana, en el que se contemplen más y mejores recursos a la enseñanza de ciertas disciplinas hoy olvidadas, entre ellas las humanidades, las artes y por supuesto la filosofía.

Referencias

GOUCH, Moufina (2007), *La philosophie: une école de la liberté; Enseignement de la* philosophie et apprentissage du philosopher: état des lieux et regards *pour l'avenir,* Francia, UNESCO, disponible en http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf

HARENDT, Hannah (1993) *La condición humana* Barcelona: Paidós.

MUÑOZ, Victórico (2007) "La enseñanza de la filosofía. Reproducción y resistencia", en *¿Un mundo sin filosofía?*, México: Dos siglos-Dos milenios.

OEI (1998) *Análisis de los currículos de filosofía en el nivel medio e Iberoamérica,* Madrid: OEI.

ONFRAY Michel (2008) *La comunidad filosófica, manifiesto por una Universidad popular,* Barcelona: Gedisa.

ORTEGA, J. (1983) "¿Qué es filosofía?", en *Obras Completas*, T. VII, Madrid: Alianza.

POL Droit, Roger, Enseignement philosophique et démocratie dans le monde en *La philosophie saisie par l'UNESCO*, UNESCO, 1995, disponible en

http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001327/132733f.pdf#page=119

RUSSELL, B. (1973) "El valor de la filosofía", en *Obras Completas*, T. II, Madrid: Aguilar.

SECRETARÍA de Educación Pública (2006), *Programa Académico de Filosofía*, México, Puebla, Dirección de Educación Media Superior.

SECRETARÍA de Educación Pública del Estado de Puebla (2006), *Plan de Estudios del Bachillerato General Estatal 2006*, México, Puebla, Subsecretaría de Educación Media Superior- Dirección Académica.

UNESCO (1995), *Déclaration de Paris pour la philosophie*, (Paris, UNESCO), disponible en www.unesco.org

UNESCO (2005), *Informe del Director General relativo a una Estrategia Intersectorial sobre la Filosofía*, (Paris, UNESCO), disponible en http://www.scribd.com/doc/686572/Estrategia-Intersectorial-sobre-la-Filosofia-de-la-UNESCO

UNESCO, «Dossier: Philosophons», en *SHS Regards* No. 16, Section sécurité humaine, démocratie et philosophie de l'UNESCO, Paris, 2007

VILLORO, Luis (1978) "Filosofía y dominación", en *Nexos*, Año1, No. 12, pp. 63-76.

ZUBIRI, X. (1987) *Naturaleza, Historia y Dios*, Madrid: Alianza.

Importancia de la Filosofía de la Educación

Rosa María Cervantes Alducin[14]

Con el vertiginoso desarrollo de la ciencia y la tecnología, muchos se desesperan por la sobrevivencia de la arcaica filosofía; todos hemos escuchado comentarios tales como "la filosofía no sirve para nada", y "tienes que estar bien dopado para sentarte a leer a Kant, Descartes, Platón, Aristóteles o quien fuese", "la filosofía es puro cuento". La mayoría de estos comentarios ni siquiera ofrecen argumentos de por qué la filosofía no sirve en su opinión, y es que en su mayoría provienen de personas que nunca estudiaron filosofía, o algún mal maestro de filosofía los vacunó contra ella, probablemente al no comprender de qué trata la materia (porque al principio es necesario que te expliquen buenos filósofos docentes), optaron por alucinarla, incluso producir ataques feroces contra ella, hasta pensar en desaparecerla; sí, desaparecerla, a la pobre e incomprendida filosofía.

Y por si fuera poco para la filosofía tener en contra a todos los alumnos que no la entienden, a los que siempre han sospechado que es algo inútil, a los que la alucinaron por ser aburrida y a los profesionales que terminaron sus estudios superiores sin comprenderla, debemos sumar el hecho de que fue el Gobierno quien planeó su supresión en la enseñanza preparatoria. Prescindir de la filosofía es cosa buena, pensarán algunos de nuestros dirigentes, al fin y al cabo todos sabemos que la filosofía no sirve para nada y siguiendo esta idea, ¿por qué no acabar con todo lo que es impráctico e inútil? Por ejemplo el arte, la literatura, y otras disciplinas que tampoco tienen una utilidad práctica y por ello habría que suprimirlas todas. Afortunadamente este sólo es un ejemplo de razonamiento que pretende, llevándolo al extremo, evidenciar el equívoco común de pensar que ser útil necesariamente implica servir para resolver asuntos concretos,

[14] Alumna de la Maestría en Educación Superior, FFyL, BUAP (rmcandry@hotmail.com).

olvidando que lo importante no necesariamente tiene que ser útil o por lo menos no en este sentido de la expresión.

En nuestro mundo globalizado todo conocimiento tiene que servir para algo práctico, tiene que dar beneficios reales, pero, ¿cómo decir que la filosofía no sirve para algo práctico? cuando ella la que conduce hacia un determinado modo de vida, porque eso origina la filosofía una forma de vida. Claro que sirve, pues es la que orienta todas las prácticas de la vida en sociedad, es el hilo conductor que permite pensar teóricamente (intelectualmente). Aquellos que gustan de decir que la filosofía no tiene un fin práctico, no se dan cuenta que en realidad el filosofar lo mueve todo.

La filosofía es el arte de preguntar, de cuestionarse de manera fundamental, de realizar las preguntas correctamente e intentar responderlas mediante razonamientos lógicamente estructurados. Por ello, la filosofía no caduca, porque mantiene viva la inquietud del ser humano por lo que no se sabe.

Filosofar es necesario para construir un pensamiento propio, para innovar, crear y desarrollar proyectos en todas las áreas. Esta disciplina trabaja los conceptos; no se puede elaborar correctamente un concepto sin pensarlo adecuadamente, para concebir conceptos hay que saber pensar, y sólo la filosofía sabe enseñarlo.

Es muy claro cuál es su valor y utilidad, ahora preguntémonos sobre la importancia de la filosofía en la educación y su utilidad, el conocimiento y la educación pueden ser más poderosos que las armas y más revolucionarios que las guerrillas. Primero se gestan las filosofías y luego las revoluciones. Lo anterior se ilustra cuando Palacios (1995; citado por Romano, 2004: 33) nos dice "Cuando en una sociedad determinada persisten aún restos de una educación concebida para un tipo de sociedad diferente, el conflicto es inevitable".

La Filosofía de la Educación (FE) tiene pues un puesto importante en la sociedad, existe porque sirve para ella misma, para sus propios fines, rompe esquemas y forma personas libres de los prejuicios de suposiciones falsas, incluso de supuestos científicos cuestionables, auxilia en la reflexión sobre la vida personal y profesional y su sentido último.

La educación siempre ha sido un tema capital, tanto para los individuos como para los estados, y con ella, la filosofía de la educación, se ha encargado de aportarle luz para visualizar sus fines últimos, sus senderos prácticos y sus posibilidades de investigación, en este sentido puede decirse en verdad que los filósofos de todas las épocas, como también los educadores, han

intentado el análisis y la crítica de las ideas educativas de sus respectivas épocas. Muchos de ellos no se han limitado a la mera crítica y han propuesto soluciones acerca de lo que a su juicio debe ser la educación. Por ejemplo, varios diálogos platónicos como el *Menón,* preocupado entre otros por el tema de la enseñanza de la virtud, pueden visualizarse como análisis en torno a problemas de la educación, de cómo debe impartirse y a quiénes.

La FE se sitúa como una rama importante de la filosofía, por ello es necesario considerarla como una disciplina cuya tarea es el cuestionamiento acerca de los fundamentos de la educación misma, por ello es una disciplina que comienza a integrarse en las currículas de los Colegios de Pedagogía (Hierro, 2008).

Otra tarea de la FE es el análisis del lenguaje educativo, siguiendo así la característica peculiar de la tarea filosófica: elucidar el significado de los términos usados para intentar responder correctamente a las cuestiones que se plantean.

Pienso que en la medida en que las personas preocupadas por la educación propicien el cultivo de la filosofía, apuntalarán los esfuerzos para lograr un mejor desarrollo humano, pues con la reflexión filosófica se adquiere una dimensión más racional y, por tanto, más humana de la realidad y de nuestro compromiso con ella y con los demás. De hecho, esta vinculación entre educación y filosofía ya la mencionaba Aristóteles (1969; cit., Romano, 2004: 52) "…es preciso que el hombre, para que sea un día virtuoso haya sido al principio bien educado…".

En este sentido se deben optimizar los planteamientos históricos y, fundándose tanto en lo histórico, como en el ideal ético, determinar el qué y cómo se debe enseñar, el cómo hacerlo, para qué hacerlo y el por qué hacerlo, que constituyen las cuestiones básicas de una FE encaminada hacia el para qué más fundamental del proceso de humanización posibilitado por la educación escolarizada.

Determinar el carácter y el perfil deseable que debe adquirir un alumno y el que debe ser transmitido por un docente, es difícil, pues existe la necesidad de determinar cuáles son los métodos y técnicas más apropiados de acuerdo al ciudadano o profesional que se quiera formar. Para esto es imprescindible el conocer y dominar los métodos y técnicas; no evaluar éstas únicamente en cuanto a su eficacia para lograr la transmisión y la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes; sino establecer en qué medida

respetan a los seres humanos cuya formación se desea apuntalar. Como bien lo menciona Platón (cit., Romano, 2004: 42) "… [para] conducir recta y convenientemente los asuntos…[primero habrás] de conseguir ser virtuoso…".

Por ello, es imprescindible que quienes nos dedicamos al ámbito educativo nos preguntemos por qué implementar tal o cuál método pedagógico y no otro, o tal y cuál estrategia de acreditación, etc., ya que esta reflexión planteada en sus justos términos, nos puede direccionar hacia las cuestiones valorativas últimas, que a nuestro juicio, es donde la filosofía de la educación puede ayudar más a la tarea educativa en general.

En la actualidad –igual que en tiempos remotos– no todos están conformes acerca de los objetivos y formas que debe perseguir la educación; pero la mayoría converge en el hecho de que debe constituir personas; libres, críticas, responsables y útiles para la sociedad. Por lo que la educación suele dirigirse más al aspecto productivo laboralmente hablando, aunque afortunadamente siempre reaparecen esos otros aspectos deseables de cualquier proceso educativo.

Los modos de vida y las condiciones sociales están viviendo profundos cambios. La industria, el campo, la salud pública, el ajuste social y, definitivamente, la educación, todo se sumerge en un momento histórico cambiante que presenta necesidades muy distintas a las de las sociedades anteriores, por lo que es imprescindible que exista la filosofía de la educación, ocuparnos de ella más que una obligación es un deber. Formar seres humanos –o al menos propiciar las condiciones para ello– como docentes es una gran responsabilidad. Es deseable que tengamos claro que nuestro trabajo no sólo es transmitir conocimientos o capacitar mano de obra laboralmente hablando, sino posibilitar la plena constitución de personas de otra manera nuestro trabajo en poco coadyuvará a construir una sociedad con mejores opciones de vida.

Tenemos que tomar conciencia de lo importante que es tener una filosofía de la educación y como lo menciona Gutiérrez (1988; citado por Romano, 2004: 81) encaminarnos a construir espacios escolares en los que "…todos, educandos y educadores, tengamos fe en el hombre y en la posibilidad de estructuras sociales más humanas." Formar mejores personas tal vez sea nuestro granito de arena, y aunque la playa requiere muchos, me conformo con aportar aunque sea uno.

Referencias

BRUBACHER, J. S. (1965). *Filosofías modernas de la educación*. México: Letras.

HIERRO, Graciela. (2008). *Reflexiones acerca de una Filosofía de la Educación*. México: UNAM (FFyL).

ROMANO, Carmen (2008). *Antología de Epistemología*. México: BUAP (MEDS, FFyL, inédito).

_____ (2004). *Antología de Filosofía de la Educación*. México: BUAP (MEDS, FFyL, inédito).

PÉREZ, Miguel Á. (2008). *Introducción a la Filosofía de la Educación*. Revista Electrónica. México.

Reflexiones sobre la Filosofía de la Educación

Luis Mauro Izazaga Carrillo[15]

La filosofía ofrece un gran valor tanto para la ciencia como para la vida misma. La filosofía aspira a alcanzar la verdad en una búsqueda permanente, la verdad y el conocimiento dan *unidad* y *sistematicidad* a la ciencia, por ello, la educación encuentra un fundamento en la filosofía; sin ésta se corre el riesgo de caer en equívocos teóricos que repercuten en la práctica educativa. "La filosofía como todos los demás estudios, aspira primordialmente al conocimiento. El conocimiento que da unidad y sistema al cuerpo de las ciencias, y que resulta del examen crítico del fundamento de nuestras convicciones, prejuicios y creencias." (Russell en Romano 2004: 2)

La filosofía de la educación pone el fundamento de lo humano en la investigación, teoría y práctica educativa, es decir, desde la filosofía se fundamenta el fin último de la educación: *educar a la persona humana*, pero siempre se ha tenido un *telos educativo*, pues de este depende el hombre que se forma. Estos fines últimos han variado a lo largo de la historia; por ejemplo: los sofistas buscaban formar al hombre en cuanto al conocimiento como una transmisión de saber enciclopédico, la retórica y el espíritu en sus diversos campos. "El fin de la educación sofista, la formación del espíritu, encierra una extraordinaria multiplicidad de procedimientos y métodos… hallamos en los sofistas dos modalidades distintas de educación del espíritu; la transmisión de un saber enciclopédico y la formación del espíritu en sus diversos campos."(Jaeger en Romano, 2004: 8)

Los sofistas buscaban educar al hombre para la vida pública a través de la memorización de los cocimientos y la educación del espíritu. Entre ellos podemos destacar a Protágoras de Abdera, Gorgias. Estos se enfrentaron en diálogo con uno de los mayores filósofos de la humanidad, Sócrates, quien

[15] Alumno de la Maestría en Educación Superior, FFyL, BUAP (mauroizazaga@yahoo.com.mx).

buscaba la verdad a través del diálogo, su fin último era que cada discípulo diera a luz a la verdad por él mismo. Se ve en Sócrates el antecedente de una de las propuestas de la pedagogía contemporánea, me refiero al diálogo en su sentido ontológico-existencial.

Otro ejemplo lo encontramos en la educación tradicional que se sitúa alrededor del siglo XVII; esta educación se daba en comunidad, es decir, en colegios internados que tenían como objetivo primordial ofrecer una vida pacífica y metódica. La *educación tradicional* se opone a la llamada *escuela nueva*. Uno de los principios filosóficos de la escuela tradicional es la *autoridad*, por ello el diccionario la define como: "el conjunto de prácticas educativas basadas en el principio de autoridad y que tiene por objeto hacer contraer al niño los hábitos conforme a las exigencias del medio social" (Abric, 2003: 591-92), "La postura de la educación llamada tradicional, en la que se hace hincapié en la enseñanza directa y rígida predeterminada por un currículo inflexible y en la que el papel principal lo tiene el profesor…" (Hernández, 2008: 107).

El hombre que se busca formar es una persona pasiva que se dispone a recibir toda la sabiduría por parte del maestro, a lo que Paulo Freire le llama la "educación bancaria" en analogía con un banco, puesto que lo que hacemos es depositar sin dialogar, sin tomar la palabra.

Por otro lado, tenemos la escuela activa que surge como una reacción contra la educación tradicional, pues la primera indaga en el conocimiento del desarrollo psicológico del niño, en los nexos entre motivación y el aprendizaje, es decir, se da un giro del *magistrocentrismo* al alumno. La filosofía educativa de la escuela activa busca desarrollar las potencialidades, habilidades de los alumnos, el fin último del hombre es desarrollarlo y comprender sus etapas en el desarrollo psico-educativo. "La educación nueva se ve llevada a enfatizar la significación, valor y dignidad de la infancia, a centrarse en los intereses espontáneos del niño, a potenciar su actividad, libertad y autonomía" (Palacios cit., Romano 2004: 34).

En la escuela activa se introducen métodos activos con el fin de asociar cada vez más a los alumnos con su proceso de aprendizaje, el fin último está centrado en el alumno, en el trabajo en equipo y ya no en el maestro.

El maestro es ahora un facilitador en el proceso educativo, es quien ayuda a que todos participen y que cada quien se haga responsable dentro de dicho proceso para hacer posible la participación de los demás. La clase

es una unidad que proporciona coherencia a los métodos propuestos; se da un diálogo mutuo. Al respecto afirma Dewey:

> No existe –yo pienso– en toda la filosofía de la educación progresiva disposición más juiciosa que la importancia concebida a la participación del alumno en la concepción de los proyectos que inspiran las actividades de la enseñanza que le damos. (1979: 39)

Otro pedagogo que introduce la participación activa de los estudiantes es Celestín Freinet, quien a través de trabajos experimentales permite al alumno potencializar sus habilidades. Sin duda, estos filósofos y pedagogos han tenido claro su propia filosofía de la educación, es decir, saben el para qué y por qué formar personas activas.

Hasta aquí he tomado como ejemplo algunas corrientes de la educación para argumentar que si se tiene claro objetivo o fin de la educación, se tendrá claro el tipo de humano que se quiere educar. Si en una travesía no planeamos un lugar determinado para la llegada, difícilmente podremos arribar.

Un investigador de la educación debe tener siempre claro cuál es el fin último de la educación, tanto para poder plasmarlo en la teoría como en la práctica educativa.

La filosofía de la educación proporciona el fundamento teórico del hombre que se quiere educar, sin la referencia de la filosofía de educación podemos caer en equívocos que repercutirán en la praxis educativa. La filosofía aporta, desde la ética, valores que se afirman en el alumno, desde la ontología la reflexión sobre el ser y sobre la realidad, y la antropología filosófica aporta diversas perspectivas sobre el ser humano.

La filosofía no debe ser olvidada por el investigador educativo, ella es el fundamento de la práctica educativa.

Referencias

ABRIC, Jean et al. (2003) *Diccionario de ciencias de la educación*. México: Gil editores.

DEWEY, J., en: Sánchez de Horcajo, J. J. (1979) *La gestión participativa en la enseñanza*. Madrid: Narcea.

HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo. (2008) *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

PALACIOS, Jesús. (2004) en C. Romano *Antología de filosofía de la educación*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras (inédita).

ROMANO, C. (2004) *Antología de filosofía de la educación*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras (inédita).

RUSSELL. Bertrand. *El valor de la filosofía,* en: C. Romano (2004) *Antología de filosofía de la educación*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras (inédita).

El docente y su filosofía de la educación

Marcos Manuel Ramírez Flores[16]

- Doctor, ¿*cuándo debo empezar a educar a mi niño?* -
preguntó una joven madre a un médico bastante distinguido.
- ¿Qué edad tiene el niño?- preguntó el médico.
- Dos años.
- Pues ya son dos años que lleva usted perdidos,
repuso el médico con mucha seriedad.
Anónimo

El conocimiento es imprescindible para una sociedad, le permite avanzar y poder solucionar los problemas a los que se enfrenta, pero si no hay un sentido claro o por lo menos una idea de qué se quiere hacer con él, entonces se puede convertir en un distractor e incluso en una forma de eliminar lo que no se considere adecuado tener. La filosofía ayuda a conocer el fin último de la educación que se pretende enseñar y por eso es importante preguntarse: ¿qué enseñar? ¿Para qué enseñarlo? ¿Cómo enseñarlo? Los puntos anteriores llevarán a comprender que el centro de atención debe ser la persona o las personas que se involucran en el proceso educativo. La filosofía es parte fundamental en la educación y por lo tanto en el quehacer del docente; esto hace imprescindible revisar la asociación entre filosofía y educación.

Una vez que uno como docente en su labor académica comienza a tener experiencia y distingue cómo los alumnos van apropiándose del conocimiento, puede valorar cuáles saberes son más importantes o necesarios para sus alumnos; es el momento entonces de hacer un alto y preguntarse, además de qué enseñar, para qué, cuál es el fin de tal enseñanza.

El primer referente que se tiene son los planes de estudios que hay que cubrir de acuerdo a la institución en la que se trabaja. Se pueden llevar a cabo cumpliendo los requerimientos establecidos, realizarlos al pie de la letra, decidir que no sirven, pensar que los planes están correctos pero necesitan una pequeña modificación o, por último, modificarlos a lo que

[16] Alumno de la Maestría en Educación Superior, FFyL, BUAP (marcosraf@hotmail.com).

consideremos más conveniente. Cualquiera de las opciones que se tome pueden resultar equivocada si no tomamos en cuenta por qué pensamos de esa forma. El decidir qué tipo de acción se lleva a cabo tiene relación con nuestra forma de pensar, nuestra ideología, en una palabra con nuestra filosofía de vida y de la educación. Nuestras acciones como docentes están determinadas por la filosofía que se tiene de la educación y con ello lo que enseñamos se presenta a través de nuestra forma de pensar y de ser. Sin una clara perspectiva sobre los fines últimos de la educación, podemos estar cometiendo el error del epígrafe con que se empezó el ensayo. Se puede tener la idea de que hacemos lo correcto en educación cuando en realidad estamos equivocando el rumbo.

Volviendo al inicio del ensayo decimos que, una vez que se adquiere experiencia como docente, podemos tener una idea más clara de que, lo que se nos presenta como conocimiento, puede ser válido. Pero quedarse en este rubro es solamente tener la capacidad de hacer una sola parte de la educación; la otra implica qué importancia tiene o más bien qué sentido tiene para el que recibe el conocimiento: ¿de alguna manera puede mejorar su vida? ¿ayuda a que lo integre en su personalidad? Si esto no se realiza, entonces no se está cumpliendo con la totalidad de la educación. Comparto la idea que tiene Armendáriz (2004) sobre la educación: "la educación ha de ser entendida también (aparte de ser un medio para obtener un grado académico) como un modo de formar a una persona, aprendiendo a vivir como individuo inteligente, sensible, creativo, libre y consciente." El lograr individuos plenos es la base de lo que debería ser la educación y para realizarlo debemos tener en cuenta cómo poder integrarlo.

El conocimiento por sí solo no provoca el avance de una sociedad, si no va acompañado por una filosofía que alimente el espíritu, pues como lo menciona Russell (en Romano 2009) el valor de la filosofía debe hallarse exclusivamente entre los bienes del espíritu, y sólo los que no son indiferentes a estos bienes pueden llegar a la persuasión de que estudiar filosofía no es perder el tiempo. Cuando se da una conexión entre el conocimiento científico y el espíritu se tiene una visión más amplia de lo que rodea al ser humano y cómo puede darle entendimiento a lo que sucede. El espíritu permite indagar sobre las esencias de las cosas humanas, al hacerlo va a producir una transformación de la conciencia y por ende una praxis responsable (Armendáriz, 2004).

Al empezar a indagar sobre lo que se menciona que es educación nos damos cuenta que cada programa, cada proyecto, tiene implícita o explícitamente una intención, una visión de lo que se pretende lograr; es decir, el fin último de la educación. Al hacer una revisión de este punto encontramos que existen organismos internacionales que platean la idea que tienen de educación. Dentro de los principales podemos citar a la UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization; siglas en ingles que significan: Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas) la cual en sus funciones ha planteado estrategias a utilizar para la educación, esto con el objetivo principal (como lo menciona en su Decenio de las Naciones Unidas con miras al Desarrollo Sostenible (2005-2014)) de: "integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todas las facetas de la educación y el aprendizaje." Su fin es el de lograr que las naciones más desprotegidas y con atraso económico puedan salir adelante a través de la educación. Dentro de las propuestas de la UNESCO se encuentran las siguientes:

La educación es para todos, el tener la posibilidad de aprender y con ello lograr conseguir un mejor nivel de vida. En México, desde los tiempos de Justo Sierra, ya se planteaba la idea de que la instrucción debía ser obligatoria (Sierra, 1970).

1. *La educación para todos nos concierne a todos*, este punto es importante ya que de acuerdo con esto, los docentes entramos en este punto; los planes que se propongan deben estar encaminados en esta dirección.
2. De acuerdo al punto anterior se menciona que *la educación para todos es indispensable para el desarrollo*, y con ello se suman los puntos 4 y 5, recordando que *la educación es para TODOS en cualquier contexto y sin importar la edad*.
3. [En el texto citado, punto 6] *La educación para todos es sinónimo de aprendizaje integrador de calidad*, los procesos de enseñanza y aprendizaje buscan cumplir con esta meta, que el aprendizaje sea significativo para quien los revisa y lleva a cabo.
4. [En el texto citado, punto 7] El esfuerzo que se está llevando a cabo tiene resultados de acuerdo a la UNESCO, pero todavía faltan algunas situaciones por mejorar, como la paridad entre hombres y mujeres en el ingreso a la educación.

Todavía faltan retos por afrontar, pero con el apoyo de todos se pueden cumplir. Las propuestas de los organismos internacionales se propagan en el ámbito nacional y local a través de la SEP y sus planes de estudio que van en concordancia con ellos. Sin duda, éste es un espacio en el que la globalización repercute en mayor forma en la educación y en la pluralidad en las distintas formas de entender la educación.

Al hacer una revisión de la filosofía que tienen las instituciones, podemos compararla con la filosofía que tenemos, y saber si coincidimos en los fines que de la educación se tienen. La filosofía nos permite reconocer parte de nuestra ideología, de nuestra forma de pensar, la identidad que como docentes tenemos. La identidad se entiende "como el sentimiento subjetivo de unidad personal que debe mucho a la presencia del otro y que se concibe como una producción psico-social." (Maidana, 2004). Por lo tanto es importante que cada docente conozca la filosofía de la educación que consciente o inconscientemente ha asumido, ya que la construcción de lo que somos como profesores se da en relación con el otro al compartir experiencias, situaciones de aprendizaje y enseñanza. Sin conocer el punto mencionado será muy complicado sostener un diálogo profundo que permita un avance en la educación; no se producirá, como lo menciona Gutiérrez (1998), una comunicación dialógica, es decir una plática con el otro y con nuestra propia conciencia a partir del conocimiento de lo que somos y de nuestro pensamiento.

Las reformas educativas se promulgan para tener un avance en la educación, dentro de las actuales sobresale la propuesta del llamado *desarrollo de equipo* (Amaro en Ganem, 2002), el cual implica un trabajo multidisciplinario y de integración de todos los actores en la educación, aunque la idea no es nueva y se ha intentado poner en práctica desde hace tiempo, no es una praxis generalizada, por ello, es necesario insistir en el tema sobre todo en el ámbito de la formación docente si pretendemos permear hacia el trabajo cotidiano con los alumnos. En este sentido menciona Gutiérrez (1988) que el educador se educa en la comunicación con el educando y éste en la comunicación con el educador.

Comunicarse más y mejor es educar y educarse auténticamente. Si esto se da entre el profesor y el alumno también pasa lo mismo con el docente y sus compañeros; para lograr una verdadera transformación en la educación es necesario propiciar alternativas de trabajo dialogal que redunden en un proceso de participación y entendimiento entre los participantes y éste se

dará cuando los fines últimos que persigue cada participante sean plenamente conocidos por ellos mismo y compartidos por quienes colaboran en su entorno. Así uno evita la incongruencia entre lo que se dice y lo que se hace como lo menciona Monsalvo (Ganem, 2007), por ejemplo, en el ámbito del ejercicio valorativo. En el aula hay profesores que invitan a los alumnos a vivir los valores, a ser mejores cada día, a que cuiden su ambiente, que respeten a los demás, etcétera; para que, finalmente, cuando sale del salón el docente realice alguna acción que no tiene nada que ver con todo lo que predicó a sus pupilos. Y esto se debe a que si en nuestro quehacer como profesionales de la educación no tenemos claridad sobre la filosofía educativa y en particular sobre los fines últimos personales, gremiales, institucionales y sociales de la educación, es muy probable que realicemos acciones contradictorias a nuestros discursos y enseñanzas dando a nuestros alumnos un excelente contraejemplo de ejercicio profesional responsable, comprometido y consecuente.

En los procesos de mejora profesional destaca la adquisición y desarrollo de una profunda identidad personal, que evidencia una elevada coherencia entre el pensamiento y la acción, manifestada en el conjunto de decisiones y en la calidad de las acciones realizadas (Medina, 2001). Si se quiere desarrollarse profesionalmente, es vital tener un sentido de coherencia con lo que somos y lo que hacemos o decimos; para lograrlo se tiene que desarrollar y hacer consciente el conocimiento que tenemos de nuestra persona ya que es nuestra forma de pensar la que va a determinar las acciones a realizar como educador. Se plantea que se deben mejorar las perspectivas profesionales del actor en la educación, pero sin una identidad clara de lo que quiere hacer en esta actividad será complicado cualquier cambio, por ello, primero, como lo menciona Armendáriz (2004), el educador debe descubrir con honestidad en su interior lo que significa su labor.

Las metas de la educación están ya formuladas y difícilmente se podrán cambiar, pero lo que sí se puede modificar son la forma en que se darán los procesos educativos con el conocimiento claro de qué significa educar y para qué se quiere realizar; entonces se logrará una verdadera transformación en la educación y se tendrá una educación más activa y participativa, aunado a esto, el trabajo interdisciplinario y multidisciplinario con los colegas será más enriquecedor y con mejores resultados para la educación. Será en este momento en donde se podrá implementar una verdadera educación con dirección hacia un fin concreto.

Los problemas que se dan en educación tienen mucho que ver con la forma de entender qué es la educación desde su definición hasta el fin que tiene para el ser humano; sin una postura clara por parte de cada docente es difícil orquestar un avance colectivo en el que se privilegie el aprender para la vida, el ser mejor persona, el comprometerse con el propio desarrollo y el de quienes nos rodean, etcétera. Las propias instituciones tienen que revisar cuál es el rumbo de sus políticas y filosofías educativas; tendrán que evaluar si las acciones que se realizan en sus instituciones son coherentes con lo que pretenden y ofrecen, para ello la filosofía de educación les fundamentará el camino para llevarlo a cabo. Cuando se dé una acción concordante entre instituciones y docentes en la educación en lo que es la filosofía para la educación, los fines últimos se estarán cumpliendo y el avance se verá reflejado en el avance de los alumnos en particular y de la sociedad en lo general.

Referencias

ARMENDÁRIZ R, Rubén (2004). *Educando con el corazón.* México: Pax.

GANEM A, Patricia (2002). *Escuelas que matan.* México: EDIMICH.

GANEM A, Patricia (2007). *Escuelas que matan 2.* México: Limusa.

GUTIÉRREZ, F. (1988). *Educación como praxis política.* México: Siglo XXI.

MAIDANA, María Adelaida. (2004) "La construcción de la Identidad Profesional: Ese proceso", en: *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación Tucumán, Argentina*. http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje8/031.htm.

MEDINA, Antonio. (2001) *Identidad profesional de los formadores/as de personas adultas: la acción formativa base de la transformación integral de la comarca.* Consultado el 10/07/09, en: http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1999_123/identidad.pdf

ROMANO R, Carmen. (2009). *Filosofía de la Educación. Antología.* México: BUAP (MEDS, FFyL, inédito).

SIERRA, J. (1970). "La instrucción obligatoria". *El maestro.* 2ª. época, México: SEP.

UNESCO. http://www.unesco.org/es/efa-international-coordination/the-efa-movement/10-things-to-know-about-efa/

Filosofía de la Educación: ¿una disciplina vigente en tiempos de la globalización?

María del Rocío Lucero Muñoz[17]

Introducción

El trabajo que presento a continuación es parte del proyecto de investigación denominado: "Los supuestos filosóficos de los proyectos educativos de la modernidad", el cual forma parte de la Línea de Investigación del Cuerpo Académico de la Licenciatura en Filosofía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UAT.

Lo que desarrollaré en el trabajo es una revisión del estado del arte en que se encuentra la Filosofía de la Educación, abarcando los siguientes puntos: su definición, sus tareas y una reseña de tradición histórica de la disciplina en nuestro país.

La temática posee una determinada vigencia, ya que en las últimas semanas a partir de las propuestas de modificación a los planes de estudio en las escuelas de nivel medio superior, se manejó la propuesta de eliminación de materias como ética, lógica e introducción a la filosofía. Afortunadamente, muchos de los que cultivamos la disciplina y organizaciones en las que nos agrupamos, presentamos nuestro punto de vista ante las autoridades correspondientes de la SEP, haciendo ver cómo la mutilación de estos contenidos y de las disciplinas humanísticas en general, nos llevaría a un tipo de educación que forme mentalidades operativas y pragmáticas dejando de lado la reflexión de los problemas que aquejan a la humanidad y al ser humano en particular que se encuentra en peligro de desaparición por el tipo de sociedad en que vivimos.

Así, dentro del conjunto de disciplinas que abarca la filosofía, tenemos a la filosofía de la educación que reflexiona y se cuestiona acerca de los fines que busca la educación actual, acerca del modelo de ser humano que consideramos valioso para nuestra humanización y preguntas más concretas acerca

[17] Docente FFyL, UAT (licfilosofia@hotmail.com).

de los conocimientos y valores pertinentes a la sociedad en que vivimos; preguntas acuciantes que son objeto de reflexión no sólo de la filosofía de la educación sino de las ciencias de la educación en general y que por cierta tradición de carácter positivista que se da en nuestro país, es una disciplina que ha sido relegada en los programas de formación de profesores.

Vayan pues estos puntos de vista como aporte a la discusión del papel que juega la filosofía de la educación en el proceso educativo actual, y la necesidad y vigencia de la reflexión filosófica en las condiciones imperantes.

Surgimiento, definiciones y tareas

Empezaré por hablar de los orígenes. R. S. Peters y Graciela Hierro coinciden en afirmar que es una disciplina relativamente nueva, ubicando su surgimiento como una disciplina autónoma en las obras de C. D. Hardie, específicamente en *Verdades y falacias de las teorías educacionales*, de 1942.

En cuanto a las definiciones, hay una variedad de ellas, poniendo de manifiesto la postura filosófica de la que parten:

- Según R. S. Peters (1979), quien simpatiza con la postura de la filosofía analítica, a la filosofía de la educación le incumbe analizar el lenguaje de la teoría y práctica educativa.
- Francisco Larroyo (1980) considera que: "La filosofía de la educación contempla la vida de la educación en su totalidad (…) averigua esencia y valor, finalidad y sentido, posibilidad y limites de la educación (…) los fundamentos últimos de la realidad educativa."
- Broudy (1980) considera a la filosofía de la educación "(…) como la discusión filosófica sistemática de los problemas didácticos en un nivel filosófico (…), la investigación de una cuestión pedagógica hasta dejarla reducida a una discusión metafísica, epistemológica, ética, lógica, estética o una combinación de ambas."
- Moore (2004) afirma que la "Teoría de la educación… nos da prescripciones [acerca de]: a) Fines de la educación. Presupuestos valorativos acerca de lo deseable para los individuos; b) Naturaleza del educando. Presupuestos acerca del comportamiento humano; y, c) Naturaleza del conocimiento y sus métodos.
- Para Graciela Hierro (1981), la filosofía de la educación realiza el cuestionamiento acerca de los fundamentos de la educación misma; tiene su

problemática específica (qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar), su metodología, análisis de los conceptos. Como disciplina posee una autonomía.

- Fullat (1992), hace una distinción entre saber científico y no científico. El saber científico tiene un lenguaje preciso, con método, que se prueba y donde sabemos realmente las cosas. El saber no científico es una actividad mental, con pretensiones de generalidad, que tratan de resolver problemas como el sentido de la existencia, la libertad y dignidad, reflexiona sobre el deber ser de la educación. Y la filosofía de la educación como aquella que se interroga sobre la educación, elaborando un marco conceptual orientador de las investigaciones que realizan las llamadas ciencias de la educación.

- Finalmente, Mario Magallón Anaya (1993), haciendo una crítica a la disciplina, afirma que el interés de la filosofía de la educación en general es:

> Averiguar la esencia, los valores y los fines de la formación humana, en lo que el hombre debe ser, sin considerar los distintos factores externos, que en cierta manera determinan la existencia humana, como son los aspectos políticos, sociales, culturales, ideológicos, económicos y todo aquello que propicie u obstruye los objetivos que las sociedades pretenden alcanzar con la educación (…) de ahí la necesidad de que incluya (…) en la elaboración teórico filosófica (…) lo cotidianamente opresivo (….) y descubrir las razones de la opresión para plantear alternativas posibles de nuevos proyectos.

De estas definiciones se pueden enunciar las tareas que debe llevar a cabo esta disciplina.

Para los partidarios de la filosofía analítica como Peters o Moore, a la filosofía de la educación le corresponde llevar a cabo un análisis del lenguaje educativo que posibilite una precisión de los conceptos, ya que generalmente se da en ello una polisemia de significados, lo que provoca una ambigüedad de los mismos. Esto a su vez ayudará a la delimitación y auxilio en la resolución de los problemas que planteen la pedagogía y las ciencias de la educación; de ahí que también dentro de esta postura, más que hablar de una filosofía de la educación, se habla de una teoría educativa.

En cambio para Larroyo, que parte de posturas neokantianas, la tarea de la filosofía de la educación no está limitada por la pedagogía o las ciencias

de la educación, sino que debe tratar de ir hacia la esencia de los mismos procesos educativos, pero el riesgo en que pueden caer los partidarios de esta postura es adquirir un carácter apriorístico ante las propuestas educativas, es decir llevar a cabo su reflexión separándose de las propuestas educativas y acentuar el ámbito prescriptivo más que el reflexivo de la misma; de ahí el problema de su aceptación por los otros especialistas que trabajan en el campo de la educación.

Por parte de Magallón Anaya, Cerrutti, Romero Griego y otros autores que parten de la filosofía latinoamericana, es importante que la filosofía de la educación tome en cuenta el carácter político que se da en los modelos educativos o en los proyectos de las instituciones educativas por lo que es necesario investigar y sacar a la luz estas pretensiones políticas y sus intereses ideológicos.

Para posturas como las de Fullat y Hierro hay coincidencia en que la tarea de la filosofía de la educación es llevar acabo investigaciones teleológicas que pueden contribuir en la precisión de los fines que buscan las propuestas educativas, realizar una reflexión acerca de los valores que se buscan alcanzar o que se llevan a cabo en las proyectos educativos, es decir, para estos autores la filosofía de la educación no debe pretender imponerse ante las otras disciplinas que investigan el campo educativo, sino, reconociendo el estatus de la reflexión filosófica, aportar una visión o una ampliación de horizonte de la problemática educativa en una relación interdisciplinaria con las demás ciencias de la educación. Por ello nos dice Fullat (1992) que las tareas de la filosofía de la educación son: "analizar el lenguaje educativo, mostrar la estructura educanda del hombre, indicar el sentido general del proceso educativo, explicar a través de la teleología las diversas pedagogías."

Así, las tareas de la filosofía de la educación van desde labores de carácter teórico donde se precisarían los supuestos filosóficos que subyacen a los diversos propuestas educativas, su teleología, pero también el estudio y la reflexión acerca de las propuestas educativas que formula el Estado y las diversas instituciones educativas, hasta el desentrañamiento y la desmitificación de las pretensiones políticas y las orientaciones ideológicas que le subyacen. De esta manera, la filosofía de la educación abandonaría ese carácter especulativo que se le ha atribuido y tendría que ver con las circunstancias históricas y concretas en que se desenvuelven las actividades educativas.

Filosofía de la educación, una disciplina secundaria

A la filosofía de la educación se la caracteriza como una disciplina secundaria, ya que toma en cuenta o parte de posturas o premisas que le brindan otras disciplinas como la ontología, la antropología filosófica, la gnoseología y axiología implicadas en las diversas propuestas y en la misma praxis educativa.

Toda propuesta educativa plantea un modelo de ser humano, sociedad, conocimiento y valores que pretende alcanzar, entonces es en esas propuestas educativas que se da en concreto la relación de esos modelos con los supuestos filosóficos de los que se está partiendo que corresponden a diversas disciplinas y es tarea de la filosofía de la educación ponerlas de manifiesto.

El modelo de ser humano que se pretende alcanzar en las propuestas educativas nos remite inmediatamente a la esfera de investigación de la antropología filosófica.

Supuesto antropológico

La antropología se propone como problema de investigación al hombre mismo, la reflexión acerca de la peculiaridad específica de su humanidad, lo que lo hace ser humano como tal (De Sahagún Lucas Juan, 1996) y que da lugar a una búsqueda permanente que posibilite su autoconocimiento.

En un primer momento se trató de responder a la pregunta de qué es el ser humano, determinando cuál era su cualidad más peculiar; así tenemos cómo para Aristóteles esas cualidades residían en lo racional y político. Desosire dice que es un animal parlante, Marx lo considera un ser práctico y Cassirer lo define como hacedor de símbolos.

Lo que ahora nos damos cuenta es que cada una de estas cualidades es importante, cada una de ellas contribuye a entender al ser humano como un ser multidimensional, pero no podemos hipostasear a una de ella pues sólo se tendría una visión parcial y unilateral del ser humano. También se puede contestar que el ser humano es una naturaleza, es una condición o es una esencia.

Si es una naturaleza se reconocen sus dimensiones biológica, psicológica y social, pero el ser humano no sería sólo eso, sino que integrándose todas ellas darían paso a una nueva totalidad que está dotada de sentido, es decir, el ser humano sería esta naturaleza multidimensional que es en el mundo y con el mundo a través de una intencionalidad.

Sí es una condición, se pone de relieve su carácter histórico; ya no existe un elemento permanente e inalterable que lo defina como tal, sino hay

producciones humanas que lo ayudarían u obstaculizarían en su desarrollo. Se podría énfasis en su relatividad y fragilidad.

Y si se define como una esencia, entonces consideraríamos al hombre como aquel que a través del tiempo mantiene esa esencia y su desarrollo sólo consistiría en el despliegue de sus potencialidades que lo llevan a una realización plena, lo cual implicaría un determinismo, pues todas sus posibilidades están marcadas de antemano y su actualización sería la realización de su destino.

Algunos autores, como los siguientes, independientemente de definir al ser humano como una naturaleza, una esencia o una condición, consideran que el ser del hombre consiste en su inconclusión, un ser que está por hacerse, no está clausurado y por tanto tendría un carácter histórico, pero no determinado de antemano, sino abierto a todas sus posibilidades, por ello señalan que:

- El ser humano "queda siempre por hacer… hay que engendrarlo." (Fullat 1997).
- "…Los hombres (seres humanos) como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión… son estos seres de la búsqueda y su vocación ontológica es humanizarse." (Freire 1970).
- "El hombre es fundamentalmente indefinición o si se quiere apertura jamás colmada de lo nuevo. El ser humano se está determinado a través de sucesivas definiciones" Por ello, "el ser humano es el ejercicio del oficio de ser hombre y ser mujer." (Duch Lluis, 1997).
- El ser humano es: "una realidad, concreta, multidimensional, dinámica y en proceso: al mismo tiempo corporal, mental y espiritual." (Avilés, 2007).
- El ser humano es un sistema complejo, abierto, donde si uno de los elementos que lo integran sufre alguna modificación, afectará todo el sistema de una manera inesperada dando lugar a estados nuevos, no previstos. (González, 2004).

Establecido el supuesto antropológico que subyace al modelo de ser humano del que se parte y el que se quiere alcanzar, se tiene que reflexionar acerca de las capacidades cognitivas, ya que a través de ellas se orientarán las posturas que se tomen en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que haya una congruencia entre el supuesto antropológico y el gnoseológico.

Supuesto gnoseológico

El supuesto gnoseológico consiste en la aceptación de que el hombre es capaz de conocer (posición gnoseológica dogmática) y además es capaz de aprender y enseñar ese conocimiento; si éstas no fueran las premisas de las que se parte, entonces se estaría negando la posibilidad de la educación misma.

Pongamos ejemplos de cómo se relacionan las posturas gnoseológicas, pedagógicas y didácticas.

En la educación calificada como tradicional (cuántas de nuestras escuelas a todos los niveles, todavía se encuentran en este tipo de educación), el instrumento que utiliza el alumno para aprender es la memoria y el medio para evaluar el conocimiento es el examen objetivo, que busca la repetición de la información. Aquí, por lo tanto, se está partiendo de la visualización del alumno como una tabla en blanco que puede acumular y repetir la información.

En la corriente de la tecnología educativa, que imperó en los años setenta en nuestro país, se remarca mucho el aspecto conductual del aprendizaje; el docente buscaba los estímulos adecuados que posibilitaran un aprendizaje, esperaba ciertas respuestas en la conducta de los estudiantes, los cuales asumen un papel pasivo, ya que se espera de ellos una respuesta prevista. Estas conductas esperadas se formulan como objetivos del programa; dicha corriente tiene una fuerte influencia del empirismo y en la psicología conductista.

Actualmente y después de haberse desarrollado y difundido el constructivismo como teoría del aprendizaje, se ha transformado, aunque sea en teoría, el modelo de relación pedagógica, donde se acentúa el papel del aprendizaje más que el de enseñanza, el papel del alumno y las etapas por las que atraviesa para llegar a la adquisición del conocimiento. Ya no se concibe al estudiante como un recipiente al que hay que llenar de información, sino que cuando entra a una relación educativa, ya viene con un bagaje cognitivo y cultural propio que le va a permitir un proceso de asimilación, acomodación y apropiación de los nuevos conocimientos.

Además, con la avalancha de conocimientos y su transformación continua en la sociedad actual, ya no se pretende que el estudiante aprenda todo el conocimiento y que sea en forma memorística, hoy lo que se busca es desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan aprender por sí mismos, es decir, que sea capaz de aprender a aprender; también que ya no sólo el docente es poseedor del conocimiento, sino que hay un aprendizaje de ambos, tanto del docente como del alumno en la relación educativa.

Supuesto axiológico

Hasta este punto del trabajo se ha hablado del modelo educativo como proyecto, como la imagen idealizada del proceso educativo, en donde se persigue un modelo de hombre que no es, pero que debe ser, así que nos lo imaginamos con ciertas cualidades o valores que deseamos que tenga, con ello nos estamos moviendo en el terreno axiológico en general y ético en particular, por lo que es necesario que también quede claramente establecido el tipo de valores que se quieren alcanzar en el modelo educativo y las premisas axiológicas que las fundamentan las cuales deben ser coherentes con los supuestos antropológicos y gnoseológicos ya enunciados anteriormente. Para terminar esta caracterización de la filosofía de la educación nos referiremos a su desarrollo en nuestro país.

Tradición histórica de la filosofía de la educación en nuestro país

Más arriba afirmamos que la formalización de la disciplina es reciente, hacia 1942, pero esto no quiere decir que no haya habido intelectuales que se ocuparon de reflexionar acerca de las propuestas educativas o elaboraron ellos mismos dichas propuestas, así que en nuestro país se da una tradición en ese sentido.

> La filosofía de la educación en América Latina forma parte de una tradición directamente vinculada con Europa (…) La educación cristiana (…) es la primera corriente dominante de decisiva importancia en la teoría y práctica de la enseñanza desde el descubrimiento hasta hoy. (Magallón, 1993).

Desde la etapa del México independiente ha prevalecido una visión modernizadora de la educación, es decir, se le considera como medio para alcanzar el progreso, para resolver los problemas sociales, para preparar a la fuerza de trabajo que requiere el proceso productivo y como un instrumento de ascenso e igualdad social.

Esta tendencia asume un carácter positivista en la etapa de la Reforma con Gabino Barreda, por lo que el conocimiento científico adquiere mayor valor ante otros tipos de conocimiento. Esta postura positivista liberal mantuvo su rechazo a la filosofía y los conocimientos humanistas, ya que los identificaba con la metafísica y los asociaba con el grado de influencia de la iglesia en la

educación, aunque aportó los principios de libertad de pensamiento y expresión, que se concretan en el terreno educativo como libertad de cátedra.

También el grupo llamado Ateneo de la Juventud jugó un papel importante para definir algunos de los rasgos que por un tiempo guiaron el modo de entender la educación en México, ellos aportaron el concepto de universidad, como la institución educativa donde se da la universalidad de todas las formas del conocimiento y considerar que la formación humanística es una de las funciones básicas de la educación superior.

No obstante todo esto, existe un cierto prejuicio al asociar a la filosofía de la educación con posturas o corrientes filosóficas de orden idealista o esencialista que no toman en cuenta los hechos educativos, sino se adelantan a éstos con un acento apriorístico. Pero en las actuales condiciones de la globalización, cuando la política educativa prevaleciente busca la formación de una mentalidad operativa y la desaparición de la filosofía y de algunas de sus disciplinas como la ética y la lógica a nivel medio superior, es tiempo que se valore y cultive este tipo de estudios, sin que, claro está, se pretenda su predominio, más bien una postura interdisciplinaria para el conocimiento de la educación como una actividad social fundamental.

Conclusiones

La filosofía es una educación es una disciplina relativamente nueva ubicando su surgimiento como una corriente autónoma en 1942.

Hay una variedad de definiciones acerca de ella, poniendo de manifiesto la postura filosófica de la que parten, predominando la postura analítica, la que yo llamo interdisciplinaria y para nuestros países la postura latinoamericanista.

Las tareas de la filosofía de la educación van desde aquellas de carácter teórico donde se investigarían los supuestos filosóficos que subyacen a los diversos propuestas educativas, su teleología, hasta el estudio y la reflexión acerca de las propuestas educativas que formula el Estado y las diversas instituciones educativas, para desentrañar y desmitificar las pretensiones políticas y orientaciones ideológicas que le subyacen. De esa manera, la filosofía de la educación abandonaría ese carácter especulativo que se le ha atribuido y tendría que ver con las circunstancias históricas y concretas en que se desenvuelven las actividades educativas.

La filosofía de la educación no debe pretender imponerse ante las otras disciplinas que investigan el campo educativo, sino reconociendo el estatus

de la reflexión filosófica debe aportar una visión o una ampliación de horizonte de la problemática educativa en una relación interdisciplinaria con las demás ciencias de la educación.

Referencias

AVILÉS, Ricardo (2007). *La búsqueda humanizante*. México: UIA.

BARRY, S Broudy (1980). *La filosofía de la Educación*. México: Limusa.

DE SAHAGÚN Lucas, J. (1996). *Las dimensiones del hombre*. Salamanca: Sígueme.

DUCH, Lluis (1997). *La educación y la crisis de la Modernidad*, Madrid: Paideia.

FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido,* México: Siglo XXI Editores.

FULLAT, Octavi (1992). *Filosofía de Educación*. Barcelona: Paideia.

FULLAT, Octavi (1997). *Antropología y Educación*. México: UIA

GONZÁLEZ Casanova, Pablo (2004). *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades,* Barcelona: Anthropos.

HIERRO, Graciela (1981). *Reflexiones de una filosofía de la educación*. Revista de la Educación superior No. 28 México.

LARROYO, Francisco (1980). *Sistema de la Filosofía de la educación*. México: Porrúa.

MAGALLÓN Anaya, Mario (1993). *Filosofía política de la educación en América Latina*. México: UNAM.

MOORE, T.W. (2004). *Introducción a la Filosofía de la educación*. México: Trillas México

PETERS R. S. (1979). *Filosofía de la Educación*. México: F. C. E.

ROMERO Griego, Miguel (2000). *Filosofía de la Educación en la Universidad Autónoma de México 1970-2000,* México: UNAM (Tesis Doctoral).

El nuevo modelo educativo-académico de la BUAP contra los efectos perversos de la globalización neoliberal

Vicente Carrera Álvarez[18]

Introducción

"Quien no distingue, confunde", dice un viejo adagio que quizás haya salido de la boca de Critilo dialogando con Andrenio, personajes centrales de la novela del s. XVII *El Criticón* de Baltasar Gracián. Y sirve la frase para hacer distingos:

a) Por un lado, que intentaremos reflexionar sobre los diagnósticos y correspondientes contenidos teórico-filosóficos del nuevo modelo educativo-académico y no tanto sobre su práctica real, en parte, porque el nuevo modelo fue aprobado a finales del 2006 pero recién se está comenzando a implementarse con los jóvenes de nuevo ingreso en el 2009, lo que no quiere decir que no sea oportuno aludir a la congruencia entre sus bases teóricas y el modo administrativo de cómo se ha ido perfilando su implementación.

b) Por el otro, que si bien la propuesta de discusión del nuevo modelo se inició casi un año antes de la candidatura de rectorado en el 2005 y que, además, su aprobación y montaje han sido usados como un logro cuasipersonal de la actual administración y como parte de la justificación para la reelección, habría que intentar diferenciar el contenido del modelo educativo del hecho de la reelección. Esto y otros hechos recientes, deberían ayudarnos a entender que son diferentes niveles de análisis y que, por lo tanto, 'quien no distingue, confunde.'

Se ha dividido en cuatro partes la exposición del presente trabajo. En conjunto lo que se pretende es señalar que el nuevo modelo educativo carecerá de sentido y congruencia, esto es, de futuro, si en el terreno educativo no contribuye a resarcir los efectos de la globalización neoliberal pues nació, justamente, como reacción a su impacto en el ámbito universitario.

[18] Docente/Investigador en la FFyL, BUAP (carvi44@yahoo.com.mx).

Las partes del trabajo son:

1. Breve historia de dos modelos educativo-académicos consecutivos de la BUAP en los últimos 40 años.
2. La importancia de los modelos educativos explícitos, su construcción teórico-política y sus limitaciones.
3. La crítica a la globalización neoliberal como parte fundamental del diagnóstico para el montaje del nuevo modelo.
4. El TIFESIP, sigla-acrónima de las características básicas del nuevo modelo en relación con sus bases teórico-filosóficas: humanismo crítico, constructivismo sociocultural y pensamiento complejo.

Cerramos con algunas reflexiones sobre el nuevo currículo universitario y el quehacer de la Academia.

1. Breve historia de los dos modelos educativo-académicos consecutivos de la BUAP en los últimos 40 años

I. El Movimiento de Reforma Universitaria

Dejemos para los historiadores de la educación el análisis de los modelos educativos que se dieron en la BUAP desde que ésta pasó de Colegio del Estado a Universidad en 1937, siendo su primer rector Manuel Márquez; o desde que le fuera concedida el carácter de Autónoma en 1956, o que en 1963 se hiciera desaparecer al Consejo de Honor que tenía poderes superiores al Consejo Universitario o de que, desde 1970, se iniciaran movimientos estudiantiles y de académicos progresistas para expulsar en 1973 de manera definitiva al FUA (Frente Universitario Anticomunista).

Sin bajar al detalle, el año de 1970 fue el año en que se inicia el Movimiento de Reforma Universitaria, como corte político-educativo al interior de la BUAP, con la creación de varias preparatorias populares hasta llegar a las nueve actuales, gracias a la lucha y muerte de Enrique Cabrera, Joel Arriaga, Alfonso Calderón y otros líderes universitarios y populares. Sin embargo, tal Movimiento no se consolida sino hasta que llegan las rectorías del químico Sergio Flores en 1972 y del ingeniero Luis Rivera Terraza en 1975, quien permanece como rector hasta 1981. Le sigue en dos periodos el Lic. Alfonso Vélez Pliego, a él, el Mtro. Samuel Malpica Uribe, a quien un contrastado y sangriento movimiento al interior de la BUAP le obliga a dejar la rectoría en 1989. Tras un complicado interregno con dos rectores

interinos en año y medio, toma posesión el Lic. José Dóger en 1990.

Esta diacronía que va de 1970 a 1990 visualiza el ascenso, consolidación y decadencia del modelo *Movimiento de Reforma Universitaria* cuyo ideario (reivindicando políticamente el lema que a la BUAP se le confiere por ley estatal de 1937: "Pensar bien para vivir mejor") se resumió en el eslogan de una *Universidad crítica, científica, democrática y popular.* Estos cuatro adjetivos marcarían la ruta universitaria de esos veinte conflictivos años con una política de izquierda contra el Estado y gobiernos priístas, con un fuerte compromiso popular y con la lucha abierta por la democratización de los espacios universitarios. En esos años la entonces UAP era vista a escala nacional como la vanguardia de las universidades politizadas junto a la de Guerrero, Oaxaca y Sinaloa.

A pesar de sus conexos logros científicos y académicos, se puede decir que este modelo educativo privilegió lo político popular sobre lo académico, con el demérito de que sus egresados y académicos, al ser calificados como 'salidos de universidad roja y grillosa' no fácilmente pudieron tener aceptación en el mercado de trabajo.

II. Proyecto Fénix

Con la llegada del Lic. José Dóger como rector en 1990 se inicia la conformación de otro modelo educativo para la BUAP al que denominó emblemáticamente *Proyecto Fénix*, pues utilizando de manera patrimonial una parte del Escudo Universitario, pretendió difundir el mensaje de que con él la BUAP resurgía de las cenizas a donde le llevó el Modelo de Reforma Universitario. Diversos grupos universitarios y sociales de Puebla y a nivel nacional aplaudieron su llegada y recibieron con agrado tanto el giro académico que tomaba la universidad como el modelo educativo que implementaba tal giro. El Modelo ha durado 20 años (sigue durando) y sus efectos están presentes en las actuales estructuras universitarias y en la impronta formativa de las generaciones de jóvenes que salieron y que aún tendrán que salir. Los tiempos de los rectores Mtro. Enrique Dóger (1997-20049) y del Mtro. Enrique Agüera (2004-5 y 2005-2009) son, respectivamente, tiempos de consolidación con los replanteamientos curriculares indicados en el Programa Profesiones 2000 y tiempo de desmonte crítico del modelo educativo Fénix.

Por un lado, su característica básica ha sido el reforzamiento de un modo especial de entender lo académico (sólidas infraestructuras físicas, adminis-

trativas y burocráticas, búsqueda de certificación, perfil relevante, internacionalización, programas de becas al desempeño docente e investigativo, etc.). Pero por otro lado, el modelo impuesto autoritariamente y no consensuado previamente hizo que la BUAP se plegara a las exigencias internacionales y nacionales de la globalización neoliberal en políticas económica y educativa, combinando el sistema de créditos con tendencia de no gratuidad o semi privatizadora (la buena educación exige pagar) y con eliminación de formas académicas, sindicales y estudiantiles de auto-organización democrática y de solidaridad social y política.

2. La importancia de los modelos educativos explícitos, su construcción teórico-política y sus limitaciones

No hay institución educativa que no tenga implícita o explícitamente un modelo educativo más o menos sistematizado para ofrecer a los alumnos que pretende formar, modelo que exige confluir y sinergizar fuerzas de quienes son actores responsables de esa institución, para que con el modelo correspondiente se llegue no sólo a pretender sino, sobre todo, a conseguir los objetivos formativos. Las exigencias de perfiles de ingreso-egreso concretizan lo que cada institución espera conformar educativamente durante el tiempo de permanencia en dicha institución. Si el modelo es autoritario, esto es, impuesto sólo por sus directivos, el modelo obliga a los demás actores de dicha institución a que se pongan la camiseta o, en el peor de los casos, que sus actividades educativas no obstaculicen el propósito del modelo. Esto es muy común en instituciones educativas privadas o en instituciones educativas del sector público que simplemente asumen el modelo educativo que durante un tiempo determinado la SEP nacional o estatal construye al efecto, lo que no quita, en el caso de instituciones públicas, que por su propia idiosincrasia se enfrenten diferentes concepciones de cómo entender la formación educativa pública y, que a menudo, sus actores educativos critiquen el modelo propuesto, se lo quiera descarrillar y pretendan reemplazarlo por otro pretendidamente mejor.

Para conformar hoy un predominante modelo educativo, o al menos el que se quiere que sea el predominante, no basta con tener propios supuestos filosóficos generales acerca del quehacer educativo, sino que, a partir de un explícito diagnóstico socioeducativo, el modelo tiene que ser estructurado con diferentes aportes de las llamadas 'ciencias de la educación' y, sobre todo,

con el apoyo de la reflexión continua que sobre la experiencia educadora tienen los actores que conforman tal institución. Cuanto más convergentes sean los aportes de sus actores, mejor posibilidad para que los objetivos educativos trazados sean posibles de alcanzar y de repensar.

En esas diversas ciencias de la educación, en los últimos cincuenta años, desde diferentes concepciones sobre las vidas social e individual, se han generado nuevas teorías que deberían apoyar esta reflexión colectiva, teorías que no pueden ser ignoradas u obviadas olímpicamente por quienes, aunque no han sido formados directamente como profesionales de la educación, han aceptado participar en alguna institución educativa, esto es, por quienes teniendo una profesión específica, se han incorporado en el ámbito educativo para ejercer la profesión de docente, independientemente del nivel escolar en que estén situados; niveles que exigen un peculiar dominio profesional educativo, en especial, si se ingresa en el nivel superior universitario. Estas nuevas teorías sobre conformación curricular, tecnologías educativas, planteamientos pedagógicos y psicopedagógicos, teorías del aprendizaje, procesos de inserción en los mercados de trabajo y sobre el desarrollo nacional e internacional, etc., habitualmente son construidas por teóricos de la educación del Primer Mundo, teorías progresistas unas, otras neoconservadoras, teorías críticas del capitalismo neoliberal y otras consolidadoras del estatus quo en pro de la globalización neoliberal. De ahí que ninguna de ellas esté desvinculada inocentemente de planteamientos críticos o acríticos sobre la sociedad contemporánea.

En la medida en que la institución educativa tenga más larga historia, haya vivido diversos modelos educativos, posea una más compleja y funcional administración, y sus miembros se ubiquen en opuestas posiciones político-ideológicas, más difícil será concretizar un modelo educativo. Por eso si esa dificultad real no es superada de algún modo por alguna medida autoritaria o colegiado que vaya más allá de un mero *modus vivendi* temporal, será muy difícil valorar, esto es evaluar si tiene 'sentido' continuar como institución educativa y si sus egresados se forman adecuadamente por, o a pesar de, la institución.

Éste es un problema que se presenta habitualmente en las universidades públicas, sobre todo si tienen el privilegio de ser autónomas, en donde la programación institucional, a menudo, no es para largo plazo, pues son coyunturales, esto es, no duran más allá del tiempo de vigencia de un rec-

tor. Sin embargo, en el caso de la BUAP, cada uno de los dos modelos que han regido a esta Universidad desmiente esta afirmación pues cada cual ha durado veinte años.

3) La crítica a la globalización neoliberal como parte fundamental del diagnóstico para organizar el nuevo modelo educativo-académico

La abierta o encubierta reacción al Proyecto Fénix en algunos de los académicos que habían conformado y/o trabajado con el modelo de Reforma Universitaria y, las iniciativas y experiencias de otros académicos con disímiles formaciones pero con el mismo interés por mejorar el quehacer educativo al incorporar nuevos propuestas pedagógicas en la vida universitaria, se aunaron a la coyuntura de interinato y de elección rectoral para el 2005. Estos factores y, por supuesto, otros más generaron una oportunidad universitaria que utilizó el Consejo de Docencia de la BUAP para elaborar un borrador de trabajo que permitiera consultar y dialogar de manera participativa para rebasar el Modelo Fénix, estructurando, para ello, un tercer modelo educativo-académico para esta Universidad.

En el 2004, bajo la conducción del ingeniero Mtro. Fernando Porras y de la psicóloga y Mtra. Lilliam Ruiz, en ese entonces ambos con cargos en el staff de la Dirección de Educación Superior de la BUAP, se inició un proceso participativo de difusión, consulta y construcción del nuevo modelo Minerva. Lamentablemente, la *intelligentsia* universitaria (o sea los mejores cuadros universitarios) no participó, sea por cortedad de miras, por oposición a cualquier iniciativa que no fuera propuesta del grupo político al que se pertenece, por pensar que era un modo de mancharse su inocentes manos, por la apatía de los muchos en asuntos que no tenían que ver con la propia profesión, o por la crítica contra un borrador de trabajo que se presentaba pobre, desarticulado, de bajo nivel, muy mal escrito y con incontables faltas de ortografía, etc. Y por eso no vieron que el borrador partía de un diagnóstico crítico contra las políticas educativas nacionales de la SEP, políticas contra la Educación Superior Pública que se habían implementado en la BUAP con el Proyecto Fénix, políticas derivadas de las exigencias de los organismos internacionales al servicio de la globalización neoliberal. Tal diagnóstico era el punto de partida para pretender conformar un modelo que ayudara a revertir tales tendencias neoliberales. Sólo participaron unos

500 académicos y algunas decenas de estudiantes, que durante 2004-2006 hicieron lo que pudieron por rescatar lo mejor del borrador y presentar, en los diferentes Coloquios, Jornadas y Foros, tanto sus ponencias sobre algún punto específico, como su presencia en alguna de las nueve mesas de trabajo que se conformaron al efecto. La importancia básica de la mesa *Fundamentos teórico-filosóficos*, que incluía como punto de partida tal diagnóstico crítico, tenía que haber generado la abierta y constante participación de muchos de los académicos de la Facultad de Filosofía y Letras, pero los que inicialmente colaboraron pronto estuvieron comprometidos con otros asuntos y su ausencia, y la de los que nunca llegaron, son en parte responsables si el nuevo modelo, al menos en lo filosófico, no es la respuesta más acertada para responder en la BUAP al desafío de la globalización neoliberal contra la educación superior pública.

Así quedó en el documento final:

> Con la instrumentación de políticas de presión de organismos económicos mundiales, las políticas neoliberales han orillado a los países menos desarrollados o emergentes a debilitar la función del Estado en la gestión social y política, a liberalizar los mercados nacionales y a convertir los diversos ámbitos de la vida social en libre escenario de las fuerzas del mercado, como ocurre, por ejemplo, con la privatización masiva de la educación. [Y continúa más adelante] Como resultado, después de 25 años de políticas neoliberales, en las naciones emergentes predomina la destrucción de la planta productiva nacional, la anulación o debilitamiento de organizaciones gremiales y de los contratos colectivos que tenían prestaciones laborales, abatimiento de políticas salariales, cuestionamiento del derecho a huelga, eliminación de las tradiciones culturales, y entre otras, la sujeción políticas mundiales que hacen que la educación se convierta en una mercancía.

En una página posterior se lee:

> La globalización, el neoliberalismo y la sociedad del conocimiento han incidido en la organización y reorganización de la Educación Superior mexicana a través de las políticas educativas instrumentadas por el Estado y que han respondido a las exigencias de organismos educativos y

económicos de nivel mundial. Estas políticas han partido de la convicción de que las IES (Instituciones de Educación Superior) tienen la fuerza real de contribuir exitosamente en la preparación de profesionales e investigadores que demanda el nuevo orden mundial.

Y se pregunta en el documento final:

¿Qué margen de maniobra tienen hoy las IES ante esta exigencia? [E inmediatamente contesta] Sería deseable la construcción de modelos educativo-académicos que, teniendo en cuenta críticamente las tendencias contemporáneas, contribuya a disminuir y revertir sus efectos nocivos-desigualdad, inequidad, y ecocidio planetario, esto es, por un lado generar alternativas de desarrollo y transformación de la sociedad, y por ello, formar profesionales e investigadores críticos/as, creativos/as, y comprometidos/as con proyectos históricos, personales y colectivos en un contexto internacional, nacional y regional de injusticia y de cambio permanente.

4.- El TIFESIP, o sigla-acrónima de las características básicas del nuevo modelo, en relación a sus bases teórico-filosóficas: humanismo crítico, constructivismo sociocultural y pensamiento complejo

Si bien hubo casi unanimidad en este diagnóstico (que se adelantó tres años a lo que ha sido la crisis financiera y bursátil iniciada con la quiebra en septiembre del 2009 del gran banco de inversiones USA *Lehman Brothers*, y tras esa quiebra el pánico con efecto dominó en todo el circuito financiero mundial, desmintiendo con ello las tesis centrales del neoliberalismo de que el mercado es autorregulable y que el Estado nacional es el problema en la economía mundial), no hubo esa casi unanimidad en cuanto al modo de construir la alternativa siguiendo la pauta planteada en el borrador del modelo.

Después de muchos y dispares planteamientos en los que las diversas posiciones tuvieron que ir cediendo para lograr un plan mínimo consensuado se llegó a aceptar que el *humanismo crítico* sería la base ético-filosófica del modelo, el *constructivismo sociocultural* la base sicopedagógica, y la *teoría del pensamiento complejo*, la base epistemológica.

Antes de analizar cada una de estas bases, tenemos que aclarar que la

sigla acrónima TIFESIP expresa mejor que Minerva lo central del nuevo modelo educativo-académico, por varias razones:

a) Porque Minerva, al igual que Fénix hace uso patrimonialista ya que se utiliza para un uso específico lo que es parte del escudo BUAP que es patrimonio de todos los universitarios y, por ello, como el lema *Pensar bien para vivir mejor*, es intocable.
b) Porque lo que sí hizo el modelo Fénix que expresaba reacción desde las ceniza contra el modelo de Reforma Universitaria, el nombre Minerva no expresa lo que pretende ser: un modelo alternativo al neoliberalismo en Educación Superior. Minerva, simplemente remite a la diosa romana, a la Athenea griega, a sabiduría pero no a la alternativa.

En cambio TIFESIP, si bien es un abreviatura sin semántica previa, al menos provoca la interrogación de *qué es esto*, y como sigla acrónima permite condensar los elementos estructurales y torales del nuevo modelo:

T) de transversalidad educativa,
I) de integral educación,
F) de flexibilidad curricular.
(Estas 3 letras reúnen algunas de las características de avanzada en los modelos educativos contemporáneos)
E) alude a equidad social y de género,
S) a sustentabilidad en el desarrollo nacional,
I) a interculturalidad o diálogo de perspectivas culturales y
P) a pertinencia o adecuación histórica y geopolíticamente circunstanciada.

Pasemos ahora a apuntar algunos elementos de cada una de las tres bases teórico-filosóficas, indicando que nos extenderemos en el primer eje:

A) Humanismo crítico para la perspectiva ético-filosófica:
La propuesta del humanismo crítico como eje ético del modelo universitario pretende atajar el predominante clima neoliberal existente tanto fuera como dentro de la Universidad y, con ello, ofrecer una plataforma de acción conjunta que, retomando lo mejor de la historia crítica de esta Universi-

dad, permita ser consecuente con el horizonte libertario de la educación universitaria. Desde que se conoció el borrador del modelo elaborado por el Consejo de Docencia a finales del 2004, para su crítica y reelaboración por parte del resto de la comunidad universitaria, el término humanismo y la correspondiente perspectiva humanista que contenía el borrador generaron diversas posturas polémicas, porque ambos términos (humanismo y humanista) aparecieron enmarcados sólo bajo la mirada de los psicólogos humanistas de mediados del siglo XX: A. Maslow, C .Rogers, E. Fromm, etc., y dejaba de lado otras posturas históricas defensoras del humanismo y, por supuesto, no incluía las críticas actuales al humanismo ético-filosófico.

La filosofía humanista (vista como enfoque, doctrina, ideología, mentalidad, etc.) defiende la *confianza del hombre en la posibilidad de que la vida de cada uno y de todos como género humano sea más feliz, más auténtica, más lograda, más perfectible, usando para ello la razón*. Todas las civilizaciones han tenido y defendido su concepción de hombre pero, sobre todo, en la actual civilización occidental, derivado de los aportes grecorromanos y cristiano, se ha reflexionado críticamente y condensado una antropología humanista que ha estado presente a los largo de su historia de casi tres mil años defendiendo que el hombre es una especie sin igual en el reino de lo vivo. Así, los conceptos de razón, personalización, introspección crítica, autonomía, responsabilidad, tolerancia, igualdad, libertad, dialogicidad, solidaridad, compasión, etc., junto al reconocimiento mutuo y el compromiso político en su defensa, son algunos de los parámetros de lectura de esta propuesta humanista, levantada por la reflexión filosófica como marco general de una imagen positiva y fundamental de todo humano, sin distinción accidental alguna, por razones de sexo, etnia, ideología, etc.

Pero esta reflexión y esta defensa han sido más exigentes y profundas en tiempos de crisis social-civilizatoria. Veamos algunos hitos en esta reflexión y defensa en relación a tiempos de crisis:

– Si bien la *paideia* griega tenía raíces, contenido y perspectiva humanista (pues se proponía como ideal pedagógico lo mejor de la cultura griega) y, si bien, la filosofía pre y postsocrática (sobre todo, la platónica y la aristotélica) asienta su filosofar sobre la defensa de lo antropológico o humano, es con la aparición de los estoicos (defensores de un racionalismo naturalizado) que, contra el pluralismo escéptico existente, el humanismo se refuerza de manera visible como alternativa a la crisis

social de valores que vivían tanto la sociedad griega en los siglos III-II a.C., como la romana en los siglos I y II, respectivamente, antes y después de Cristo. En su ángulo ético- filosófico los estoicos afirmaban que *todos los hombres son iguales aunque sean distintos y que con su razón, que es parte de la razón del mundo, el hombre puede gobernar dirigir su vida para vivir su personal libertad*: filósofos como el iniciador y longevo Zenón de Citio o el prolífero y polémico Crísipo entre los siglos IV y III a.C., y en el siglo I, el esclavo-liberto Epicteto y el cordobés y semiecléctico Séneca, el emperador M. Aurelio en el siglo II d.C. No hay que olvidar por el impacto de sus dichos a comediógrafos como Terencio en el siglo II a.C., con esa frase tan impactante: "nada de lo humano me es ajeno", o como Plauto que, 1750 años antes que Hobbes, decía: "Lobo es el hombre para el hombre y no hombre cuando desconoce quién es el otro".

– Después de un milenio, en la crisis del cambio de época (de la Medieval a la Moderna) o tránsito-ruptura del Renacimiento que retoma lo griego-romano (pitagórico-platónico en lo científico, y lo aristotelismo en lo político), el Humanismo es la filosofía que se extiende por Europa como ideal civilizatorio, sea como humanismo cívico-político o como humanismo ético: en Florencia (Dante, Salutati, Maquiavelo, Ficino, Pico de la Mirándola, etc.), en Padua (Marsilio), en Nápoles, Pisa, Salamanca, Valencia, Rotterdam, Londres, etc. (Bruno, Galileo, Vives, Lebrija, Erasmo, Moro, respectivamente).

– En el siglo XVIII, posterior al contractualismo de Hobbes y en la crisis política contra el Absolutismo, el humanismo político es retomado por los Ilustrados: en Alemania, Kant con sus lemas ético-políticos: "Atrévete a pensar para salir de la minoría de edad" y "El hombre debe ser siempre fin y nunca medio"; en Estados Unidos, los fundadores de la revista política *Federalismo* en la que escribían Madison y Jefferson hablando acerca de los derechos fundamentales, etc. En Francia, tras la Revolución, se emite "La Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano".

– En el siglo XIX, en la crisis de expansión del capitalismo liberal, el anarquismo (anti-institucional y estatal) y el socialismo (anticapitalista) proponen un nuevo hombre, que no sea lobo explotador del hombre y que permita superar la actual "prehistoria" de la humanidad.

– Tras la II Guerra Mundial contra los genocidios y crímenes de la humanidad (como el holocausto) se activó nuevamente el pensamiento humanista:

como el del personalismo de Mounier, el existencialismo humanista de Sartre, el humanismo histórico de Mondolfo), el de la psicología humanista de V. Frank, Erich Fromm, A. Maslow, K. Rogers, la promulgación por la ONU, el 10 del XII del 1945, de la Declaración de los DD HH (derechos políticos, económico-sociales, culturales, respectivamente de primera, segunda y tercera generación).

– Sin embargo, diversos pensadores contemporáneos han denunciado que la filosofía del humanismo ha servido para justificar tanto una visión antropocéntrica con efectos tecnocráticos y etnocéntricos, como una visión ideológica imperial, de universalismo abstracto y occidentalizador. Sobre todo los filósofos Heidegger (*Carta sobre el Humanismo*) y Foucault (*Arqueología del saber*) o, curiosamente, como lo ubica el lingüista y antiimperialista N. Chomsky en su libro *El nuevo humanismo militar*.

Debido a estas posiciones polares (sobre cómo entender el humanismo y qué humanismo la BUAP pudiera comprometerse a defender éticamente en estos tiempos de crisis civilizatoria propiciada por la expansión del neocapitalismo neoliberal), a la hora de la discusión abierta del borrador de trabajo del nuevo modelo educativo, se creyó que con el adjetivo "crítico" (Carracedo, 1987; BUAP, 2006; Carrera, 2005) se ayudaba a diferenciar la postura a asumir por la BUAP, esto es, a defender el eje ético del modelo académico-educativo que permitiera crear la diferencia de un humanismo que tomara en serio al hombre como "fin y nunca como medio" pero que, también, universitariamente se estuviera con el comprometido de integrar, en una defensa ecológica de desarrollo endógeno-sustentable y de interculturalidad planetaria, la defensa de los derechos del hombre en sentido universal, con la defensa de los derechos de las diferencias étnicas, lingüísticas y culturales de personas, pueblos y naciones: esto es, un frente humanista tal que asumiera en serio la defensa de la equidad social, el desarrollo sustentable y la interculturalidad, tanto para Puebla, como para México y el mundo.

B) Constructivismo sociocultural en base psicopedagógica del modelo

Si fue difícil consensuar sobre humanismo crítico, fue más difícil aún que se adoptara un enfoque general sobre qué teoría explicaba mejor el aprendizaje humano y, en especial, el aprendizaje de saberes universitarios para estar

en consonancia con los cuatro saberes o cuatro pilares de la educación, defendidos por la UNESCO: *aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir*. Se trataba de analizar el modo de cambiar la forma de enseñanza tradicional (transmisión pasiva de saberes magistrales, forma de enseñanza muy de la mano del asociacionismo conductista aún en su forma más refinada como sería el de Skinner), por otra forma más paidocéntrica que pusiera al centro de lo educativo la actividad del aprendiz, esto es, las propias condiciones del educando-educador, obligando al maestro a hacer un giro copernicano en el proceso enseñanza-aprendizaje, esto es para que el proceso de aprendizaje de saberes universitarios quedara en el centro y que el proceso de enseñanza fuera correlativo con aquél. Los muchos psicólogos presentes en las diferentes mesas reinsistieron en la defensa del paradigma constructivista pese a haber diferencias muy marcadas entre las diversas subcorrientes:

a) Había defensores acérrimos de las teorías del desarrollo psicogenético de Piaget, cuyo enfoque, a pesar de la crítica a su potencial etnocentrismo, al ubicar estadios y sub-estadios en el desarrollo ontogenético con sus equilibrios y desequilibrios en el aprendiz, "explica el desarrollo y el aprendizaje en términos de procesos continuos de los esquemas o estructuras por parte del sujeto, con la consecuencia pedagógica de que una vez identificados tanto la génesis como el proceso de la construcción de los contenidos de lo que se aprende en la escuela, es posible postular secuencias pedagógicas y prácticas de enseñanza que tengan mayor sentido para los alumnos.

b) Los había inclinados a defender el constructivismo cognitivo que, en general, analiza los procesos de cognición con la tesis de que la mente o su proceso cognitivo es como una máquina cibernética. La teoría de los conceptos *de aprendizaje significativo* y de *asimilación* de P. Ausubel, para quien el aprendiz, apoyado por el proceso de enseñanza claro, lógico y provocador, no sólo tiene que comprender los significados de la información que se quiere aprender sino también la valía de ese aprender, la relación con otros aprendizajes previos que ya posee y su importancia para futuros aprendizajes, actividades. Ausubel fue apoyado, sobre todo, por J. D. Novack para quien el *aprender a aprender* implica, por ejemplo, que el aprendiz construya sus propios mapas conceptuales que al ser revisados

por su maestro éste pueda no sólo para entender los propios procesos sus alumnos, sino pueda ayudar a caer en la cuenta de relaciones lógicas imprecisas o indebidas para con la información aprendida. Además de Novack, otros psicólogos cognitivos, como S. Paris, han analizado los procedimientos o estrategias de cómo le hace, con qué se queda y cuál desecha por inoperante cada aprendiz, al enfrentarse a los determinados y diferentes problemas de aprendizaje que contiene el currículo escolar.

La influencia decisiva del tercer grupo de psicólogos y no sólo de ellos, ligó a la BUAP con el constructivismo sociocultural o histórico cultural, apoyado en los aportes del ruso Vigotsky en la década de 1920-1930, y de su actual difusor el norteamericano J. Brunner (Medina, 2007) que ha abandonado su inicial concepción cognitivista. Para ambos, la mente humana sería un espacio interior semiótico, esto es, un ámbito de significaciones socialmente compartidas e históricamente móviles y que, por ello, no hay saberes generales ni conocimientos específicos sin relación con el lenguaje cultural que poseen los sujetos. El maestro tiene que tenerlo muy en cuenta, porque no sólo él también es resonancia y constructor de saberes y conocimientos en relación con el ámbito cultural en que se desenvuelve, sino que así podrá apoyar a su aprendiz a reconocer su potencial de aprendizaje y a hacerle arribar a *zonas de desarrollos próximo (ZDP)*, esto es, a niveles más superiores en el pensar y el hacer.

Si podemos preguntar qué teoría podríamos utilizar para calificar de *muy buena la enseñanza* de un maestro, también podríamos preguntarnos con qué teoría podríamos calificar de muy bueno el aprendizaje de un alumno. El nuevo modelo de la BUAP contesta que con la teoría histórico-cultural de Vigotsky, lo que no es obstáculo para que el docente se apoye en algún momento, también, en otras diferentes corrientes aunque no sean del paradigma constructivista. Lo importante es que el alumno llegue a ser un buen aprendiz y que le acompañe en ese camino un buen profesor.

C) Pensamiento complejo

Si la discrepancia fue muy visible acerca de la decisión de tomar como base psicopedagógica al constructivismo sociocultural de Vigotsky, fue más visible la discrepancia cuando se discutió la base epistemológica del modelo a la teoría del pensamiento complejo, que fue abiertamente criticada por

aquellos académicos que con posiciones cercanas al pensamiento dialéctico marxista la veían como opuesta al pensar de una totalidad concreta, a un pensar abierta y dialécticamente situado. Y es que la teoría del pensamiento de E. Morin (2000) muy cercano a los supuestos epistemológicos postmodernos acerca de la falibilidad, fragmentación, apertura teórica, confluencia de diversas perspectivas, antirracionalización, etc., defiende una concepción muy abierta de razón al superar la visión restrictiva y cientificista de la epistemología neopositivista. Dice taxativamente Morin en *Introducción al pensamiento complejo*: "La verdadera racionalidad reconoce a la irracionalidad y dialoga con lo irracional". Más adelante, sigue afirmando: "creo que la verdadera racionalidad es profundamente tolerante con los misterios."

El pensar complejo o pensamiento complejo, en una línea de inter y transdisciplinariedad, completaría el *triple play* del nuevo modelo académico-educativo de la BUAP.

Conclusiones

En vez de afirmaciones sintéticas, a contrapelo, como hacía Benjamin al usar la metáfora del cepillo de carpintero, concluiré con algunas preguntas.

¿Realmente las bases de este modelo educativo y su concepción de currículo correlacionado en la cuádruple característica de transversalidad, integralidad, flexibilidad y pertinencia es un modelo educativo universitario que puede revertir radicalmente los efectos perversos de la globalización neoliberal? ¿Cómo hacer que las exigencias de equidad social, interculturalidad y desarrollo sustentable sean aseguradas en la formación del futuro egresado de la BUAP? ¿Qué congruencias entre propuesta teórica e implementación práctica deberían exigir a todos los niveles de la Universidad, por ser ésta el ambiente de aprendizaje, dentro y fuera de las aulas? ¿Cómo evitar que la lógica de racionalidad instrumental administrativa-burocrática comprima o destruya la racionalidad comunicativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué peso y función deben asumir las diferentes academias de la BUAP para que sea toda la comunidad educativa la garante crítica de que lo mejor del modelo se mantenga y lo que no sirva sea recambiado teniendo como referencia el revertir los males especulativos, depredadores, parasitarios y antihumanos del neoliberalismo?

Referencias

BUAP (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) (2006) *Documento Integración del Plan Minerva.* México: BUAP.

CARRERA, Vicente (2005) "El humanismo crítico" en *Documentos de trabajo, Proyecto Minerva*, México: BUAP.

CHOMSKY, N. (2002), *El nuevo humanismo militar. Lecciones de Kosovo*. México: Siglo XXI.

FREIRE, P. (2001), *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.

FULLAT, O. (1999), *Antropología y educación*. México: Universidad Iberoamericana-Puebla.

HABERMAS, J. (1990), *Pensamiento postmetafísico,* México: Taurus.

HABERMAS, J. (2001), *Teoría de la Acción comunicativa: Complementos y estudios previos,* Madrid: Cátedra.

MEDINA Liberty, Adrián (2007), *Pensamiento y lenguaje. Enfoques constructivistas*. México: McGraw Hill.

MORÍN, E. (2000), *Introducción al Pensamiento complejo*. México: Gedisa.

OBAMA, Barak (2009), "Discurso de toma de posesión", *La Jornada,* 21 de enero, México, pp. 3-5.

RUBIO Carrecedo, Julio (1987), *El hombre y la ética. Humanismo crítico, desarrollo moral, constructivismo ético*. Barcelona: Anthropos.

SARAMAGO, José (2009, 21 de enero), "José Saramago rinde homenaje al gobernante de EU". *Periódico La Jornada,* México, p. 8.

SEN, Amartya (2009, 8 de febrero), "Nuevos parámetros para medir el bienestar social". *Periódico El País,* (Negocios), p.12.

VARGAS, Chabela (2009, 10 de mayo), "Entrevista a Chabela Vargas". *Periódico El País*, México (Suplemento Dominical), página 13.

VILLORO, L. (2009, 11 de enero), *Otro mundo es posible*, *Periódico La Jornada*, México, p.7.

EDUCACIÓN Y VALORES

El papel de la afectividad en la formación humanista

Ricardo Gibu[1]

Quisiéramos, en este breve artículo, profundizar en la importancia de la afectividad dentro del marco de la formación humanista. El interés de este tema surge de la constatación del enorme peso que tiene la dimensión afectiva en una sociedad de la información, y del progresivo abandono de la actividad discursiva y reflexiva en los jóvenes, cuyas consecuencias plantean un reto grave al quehacer educativo que tiene como una de sus metas la formación del conocimiento.

1. Presupuestos antropológicos de la formación

Toda realidad vivida existe en la forma del devenir. No es excepción en el caso de la vida humana. Vivimos bajo la forma del devenir, del cambio, del movimiento. Esto significa que la existencia humana va añadiendo a su ser algo que no existía previamente, va pasando de una situación novedosa a otra, de un modo nuevo de ser a otro: de niño a adolescente, de adulto a anciano, de hijo a padre, etc. Sin embargo, podemos decir que en el ser humano, a diferencia de las plantas y animales, este paso no se produce de modo ciego ni irracional. La persona no sólo cambia sino que *quiere* transformarse en sí misma, quiere devenir sí misma. En ese "querer" se manifiesta el carácter específico de lo humano. El hombre no se integra a la naturaleza ni se somete a sus leyes, tampoco vive atado a sus impulsos y apetitos psicosomáticos. Él existe en sí y se autoposee: "[La persona] existe en sí mismo y dispone de sí mismo (*in sich selbst steht und über sich selbst verfügt*)" (Romano, 1963: 122). A partir de esta autoposesión no sólo es capaz de elegir bienes particulares sino, fundamentalmente, es capaz

[1] Coordinador de la Lic. en Filosofía, FFyL, BUAP.

de elegirse a sí mismo, elegir quién quiere ser. Aquella realidad nueva en la que se convierte no es ajena a sí, de algún modo estaba ya presente en él antes de que se hubiera hecho realidad. La posibilidad de decir "me he transformado en mí mismo" se funda en aquella identidad personal que está en tensión entre su realidad presente y sus posibilidades de realización y plenitud. La persona no sólo deviene y cambia, como sucede con las plantas y los animales, sino que deviene y cambia a partir de un fin que trasciende el ámbito de las propias decisiones y deseos.

Es importante reflexionar en la naturaleza de este bien personal trascendente y su incidencia en la formación de la persona. En las elecciones particulares este bien personal trascendente no aparece temática ni explícitamente. Sin embargo, el bien particular elegido debe comprenderse al interior de un entramado de bienes que constituyen el ámbito existencial y referencial del sujeto que elige. Tal entramado, más que una suma de bienes particulares, debe comprenderse como una unidad en cuyo ápice se encuentra el bien último que constituye el principio y la verdadera fuerza de las acciones humanas. Dicho bien no es capaz de especificar ésta u otra elección particular sino la razón última de la libertad humana. En tal sentido se constituye en "verdadera fuerza de nuestras acciones". El vínculo actual de la persona con este bien último constituye su identidad y determina su auténtico "estar en el mundo". La libertad, por tanto, refiere a un vínculo originario con el bien que no puede ser entendido sólo como bien en sí (*bonum sibi*) ni como bien perfectivo (*bonum alteri*) sino fundamentalmente como fuente de plenitud (De Finance, 1992: 66). Así, el bien se anuncia más que como fin, como inicio de una vida plena, original y gozosa; como realidad creativa y productiva en el *hic et nunc* de la vida humana, como fundamento de la novedad y originalidad que la persona añade a sí gracias al ejercicio de su libertad. En tal sentido, la presencia del fin último en la persona sólo puede pensarse a partir de su condición de otro, bajo la modalidad del "no estar allí" (De Finance, 1992: 66), esto es, como presencia intencional de la plenitud. Si hubiera estado presente ya en la persona mediante una similitud genérica o específica no podría entenderse la novedad implicada al término de sus acciones. Es precisamente esta presencia intencional del bien último en la persona lo que explica la tensión fundamental de su ser hacia un *telos* que es incapaz de prever y tematizar porque su realización se da más allá de la lógica temporal de los instantes. Y es justamente esta orientación al bien

lo que está en la base de toda acción humana y en la base de toda acción que busque formar a la persona, tal como veremos a continuación.

2. La naturaleza de la formación

Dice Edith Stein (2003) refiriéndose a la meta de la formación: "¿Qué otra cosa queremos alcanzar con la educación sino que el joven que se nos ha confiado llegue a ser un *hombre* verdadero y sea *auténticamente él mismo*?". Y Romano (1963): "La cuestión primera es: ¿qué necesita la persona humana para que pueda crecer como tal?". La formación para ambos autores se comprende como la acción que contribuye con el crecimiento de la persona a la estatura de la verdad de su ser. Que el hombre "llegue a ser" un hombre verdadero o que la persona pueda "crecer" como tal, nos indica que la formación es una acción que supone un proceso de crecimiento, de perfeccionamiento.

El punto consiste en determinar a qué tipo de crecimiento y perfeccionamiento hacemos referencia y cómo es posible alcanzar este cometido. Para responder a estas cuestiones es preciso, como ya lo hemos señalado, tener una idea clara de la naturaleza humana. Una antropología limitada y reduccionista se traduce en una pedagogía del mismo tipo. Podríamos señalar sintéticamente tres posiciones reduccionistas respecto a la formación que presuponen tres antropologías distintas:

1. Formar es perfeccionar el conocimiento.
2. Formar es buscar la perfección de la sensibilidad ética.
3. Formar es acrecentar el valor corporal y estético de la persona.

El ser humano no es sólo conocimiento, ni moralidad, ni unidad psicosomática. Es todo eso y más. A partir de los presupuestos antropológicos planteados previamente, quisiéramos esbozar una propuesta sobre la naturaleza de la formación en el hombre. Nuestro breve análisis sobre la naturaleza del ser humano ha destacado su carácter temporal y "deviniente", la capacidad que tiene de autoposeerse y ejercer su libertad, así como su disposición originaria hacia el bien último, que no es sino una orientación hacia la plenitud y la felicidad. Una propuesta pedagógica y formativa no puede prescindir de estos aspectos antropológicos.

Sobre el término "formación" (*Bildung*) sostiene Edith Stein (2003:180):

> Según el contenido de la palabra, formar significa dar forma a una materia, y por lo mismo, crear una imagen o una hechura. Cuando hablamos de "hechura" entendemos que se trata de algo formado, plasmado. Cuando hablamos de "imagen", entendemos que se trata de una reproducción de una imagen originaria.

A partir de esta definición podemos ver que el ámbito de la formación abarca todo aquello que posee una materia susceptible de recibir una forma. Precisamente en la delimitación conceptual de la materia que corresponde al ser humano es posible esclarecer la especificidad de la formación humanista. El concepto que da Stein (2003b) de "materia" es muy adecuado para comprender la naturaleza de la formación. No se trata de la materia prima totalmente amorfa de la que hablan Aristóteles y los escolásticos (porque en realidad no hay nada totalmente amorfo), sino de aquélla que aun poseyendo una forma específica no está del todo formada y tiene la capacidad de recibir una nueva determinación.[2] Podemos de este modo distinguir tipos de materia que implican modelos diversos de formación. A diferencia de los seres inanimados, cuya formación sólo puede proceder de un principio externo a ellos (el artista que esculpe sobre una piedra, por ejemplo), en los seres vivos ese principio de formación reside en ellos mismos. La tradición filosófica ha llamado a este principio formativo "alma". En el caso de las plantas, ese principio formativo actúa sobre la materia según una imagen de la que ellas no son conscientes ni tienen ante sí, pero que determina cada uno de sus procesos. A pesar de esto, la materia de los seres vegetativos contiene posibilidades que le permiten alguna modificación a partir de un influjo exterior.

En el caso de los animales, el principio formativo también es interior, como el de las plantas, es decir, un principio vital que determina y ordena el desarrollo de su organismo a través del aprovechamiento de la energía que procede del exterior. La diferencia fundamental de éstos con las plantas radica en la capacidad de los animales de disponer, en cierta medida, de su cuerpo desde su interioridad –procurándose con su movimiento los propios medios de subsistencia– y también en percibir lo que es favorable o amenazante para ellos. En tal sentido, el principio formativo del animal es de naturaleza *cinética* y *sensitiva*. Además de esto, es posible ejercer en ellos

[2] Aquí Stein se muestra particularmente cercana a las posiciones de los escolásticos franciscanos, especialmente de Duns Scoto.

una influencia sobre su comportamiento –tal como sucede en el amaestramiento– y una influencia sobre su estructura anímica interior a través de la modificación de sus condiciones de vida, tal como sucede en la cría.

Por su parte, en el ser humano, el alma no sólo se manifiesta como forma interior que ordena y estructura el cuerpo, es decir, como principio que permite disponer de éste y sentir lo que es beneficioso o amenazante para la propia existencia. El principio formativo propiamente humano es de naturaleza espiritual. Gracias a él, el hombre es capaz de trascender el propio cuerpo, de autoposeerse, de gobernarse, de autoformarse, de distinguirse de la naturaleza y de crearse un mundo propio. Así, el "alma espiritual" actúa en un doble plano: en el físico como principio rector del crecimiento y el desarrollo del cuerpo (*entelequia*), y en el espiritual, en cuanto procura lo necesario para la realización de su vida específicamente humana. Se trata de un proceso formativo unitario realizado en estas dos dimensiones, un proceso guiado por un diseño o un "arquetipo" que apunta a su configuración plena en la vida humana. Si la formación en el plano corporal corresponde a la ordenación y estructuración del cuerpo humano a través de un principio rector, en el plano espiritual tal formación apunta a la realización del hombre verdadero, a su crecimiento pleno y auténtico. Este segundo aspecto de la formación humana nos introduce al ámbito de la libertad. Gracias a la libertad la persona es capaz de tenerse a sí misma, de disponer de sí en un orden superior al de los animales en cuanto es capaz de crear y autodeterminarse a partir de la verdad y del bien. La realización de la persona pasa a través de la libertad, y el ejercicio de esta última pasa a través de la aprehensión de la verdad y el bien, los cuales se constituyen en la materia propiamente espiritual, en el "alimento" del alma. Sólo es posible alimentarse de estas realidades a través de "órganos" propicios para este contenido: los sentidos, la afectividad y el intelecto. De tal modo, todas las facultades receptivas del espíritu reciben su significado y configuración últimos de la libertad. La acogida de la verdad y del bien no es un acto mecánico, sino esencialmente libre. Gracias a esta determinación, la formación humana es, en buena medida, un proceso de autoformación. "Autoformarse" quiere decir, entonces, configurarse a sí mismo a partir de la elección de una imagen de sí y, por tanto, de un proyecto de vida. El papel que los formadores cumplen, respecto a la autoformación, es el de proporcionar el material espiritual apropiado para que tal proceso pueda realizarse. Aquí se hallan la grandeza y los límites de la acción pedagógica: ofrecer el alimen-

to propicio para que la persona llegue a ser auténticamente tal y, al mismo tiempo, no poder asegurar que ese material sea asimilado ni acogido por ella.

3. Relación inteligencia-voluntad-afectividad en el proceso formativo

La formación humana pasa por la posibilidad de aprehender la materia espiritual a través de los sentidos, la afectividad y la inteligencia y de integrarla en el dinamismo del obrar que se orienta hacia el bien último. Gracias a la inteligencia, el ser humano se abre a la realidad acogiéndola en su interioridad. Esta incorporación no se da sólo a través de imágenes sino, también, a través de la aprehensión del núcleo ontológico de la cosa denominada *forma* o *idea*. De esa relación entre la inteligencia y la realidad nace la verdad. Como dice Pieper (1974): "La verdad no es otra cosa que la relación de identidad obrada y consumada en el conocer, entre el espíritu y lo real." La inteligencia halla su cumplimiento en el conocimiento actual de una verdad cuyas formas son fundamentalmente dos: la *dianoia* y el *nous* o, en su traducción latina, la *ratio* y el *intellectus*. La primera se caracteriza por ser un conocimiento que avanza paso a paso a través de un proceso lógico, mientras que la segunda se define como una intuición, contemplación o comprensión de la verdad con una mirada. La forma típicamente humana de conocimiento es el de la *dianoia* o *ratio*, el conocimiento que avanza paso a paso. Tales pasos inician con la percepción sensible y continúan con la formación de conceptos. Pero es un proceder que busca finalmente reposar en la contemplación tranquila y quieta de la verdad. El reposo del conocimiento se alcanza a través del juicio, que no es otra cosa que la expresión cognoscitiva de la verdad. Las implicaciones que tiene esta distinción para la formación son importantes.

Formar la inteligencia no es otra cosa que enseñar, esto es, transmitir conocimientos. Más específicamente, significa ofrecer juicios verdaderos, percepciones claras y conceptos correctos. Y, posteriormente, crear el hábito intelectual para que el alumno sea capaz de adquirir, por sí mismo, percepciones claras, conceptos correctos y juicios verdaderos. La claridad es un predicado atribuido fundamentalmente a la percepción. Cuanto más clara es la percepción, existe mayor perspectiva y posibilidad de obtener un juicio verdadero. La primera meta de la enseñanza será, por tanto, ofrecer claridad en la percepción y verdad en los juicios y formar hábito para obtenerlas. El medio para alcanzar esa meta es que el educador posea una

percepción clara del objeto que enseña y juicios verdaderos; y que sea capaz de procurarse tales percepciones y tales juicios. A este medio hay que añadir otro que se hace especialmente relevante en nuestros días, a saber, motivar a los alumnos a percibir con claridad y pensar con rigurosidad, y enseñarles el modo apropiado para llevarlo a cabo.

En una sociedad de la información como la nuestra, la abundancia de estímulos sensitivos es tal que va minando la capacidad de percibir con claridad lo que es valioso de lo que no lo es, va atenuando la posibilidad de sentir intensamente los valores superiores y de llegar a juicios verdaderos. El proceso natural de la *ratio*, que se orienta hacia la aprehensión intuitiva de la verdad, va reduciéndose a un mecanismo hipertextual que pierde su punto de referencia ante la infinidad de datos que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías ofrecen a la percepción. Si la persona decide dejarse llevar por las fuerzas que desatan estas imágenes en la conciencia, si no hace el esfuerzo de percibir con claridad, distinguir y conceptualizar las realidades que tiene ante sí, se hace incapaz de percibir la verdad y las virtudes que ella está preparada para desplegar en su propia existencia. La luz de la inteligencia pierde su eficacia y la existencia entra en una opacidad de la que se pretende salir, usualmente, a partir de la intensidad de las emociones inferiores.

Poner a la inteligencia en el camino de la verdad, supone poner en marcha, en primer lugar, a la *ratio*. Este movimiento inicial no se entiende sino a partir de la búsqueda de un conocimiento intuitivo y contemplativo de la verdad a la que la *ratio* tiende de modo natural, tal como y ya se ha señalado. Este primer movimiento sólo se puede explicar a partir de "un destello de la verdad" que la inteligencia recibe durante su proceder racional. Cuando tal destello es aprehendido por la inteligencia, ésta pone en movimiento a la voluntad para alcanzar la verdad (Stein, 2003b: 220) y ésta a su vez vuelve hacia la inteligencia para se empeñe en ese cometido. Pero la verdad que pone en movimiento la voluntad no es aquélla que considera un objeto desde la perspectiva de su existencia sino fundamentalmente aquélla que lo percibe como un bien. Aquí la inteligencia deja de ser teórica para convertirse en una inteligencia práctica. El juicio emitido por la inteligencia práctica aparece mediando entre la forma aprehendida y el movimiento de la voluntad; y prepara o anticipa la posición del objeto en el ser real.

Pero no sólo la voluntad y la inteligencia son fundamentales para comprender el origen de ese primer paso. La afectividad también cumple una

función decisiva en el proceso que va de la *ratio* a la intuición. En primer lugar hay que señalar que el objeto de la afectividad es el sentimiento. El sentimiento no es un conocimiento ni tampoco una tendencia. A través de él lo que importa no es tanto el objeto externo sino la impresión que algo (un acontecimiento, una persona, una experiencia, etc.) ha producido en mi interioridad. El sentimiento se podría definir como "la vivacidad con que la objetividad se hace valer en mi existencia" (Romano, 1999:128), como la resonancia de lo percibido en la interioridad. Si el movimiento típico del conocimiento es centrípeto en cuanto busca acoger al objeto intencionalmente, y si el movimiento de la voluntad es centrífugo en cuanto tiende a salir de la esfera subjetiva para alcanzar el objeto deseado (Roldán, 1956: 62-63), el movimiento característico del sentimiento es el *circular* en la medida que no sale del sujeto. La importancia del sentimiento es fundamental en el proceso cognoscitivo porque permite que la percepción no se quede sólo a nivel teórico y objetivo sino que gane en el interior de la persona, profundidad, gravedad, plenitud, intimidad, complicidad. La afectividad depende de la inteligencia en cuanto se hace eco de lo que ésta ha conocido previamente, pero hace de lo conocido una realidad perteneciente a su mundo interior subjetivo. Cuando decimos que la voluntad sigue el bien que la inteligencia ha conocido no hay que perder de vista el papel que la afectividad puede cumplir en la interiorización y subjetivización de ese bien. Mientras mayor es la virtud y perfección de la realidad conocida, mayor la intensidad con la que la afectividad puede experimentarla y mayor también la posibilidad de que la tendencia persevere hasta su consecución. Por ello es fundamental en la enseñanza no centrarse únicamente en la meta, es decir, en la formulación del juicio, sino también en el proceso en donde la realidad afirmada se muestra relevante en la existencia *hic et nunc* del alumno.

El paso que va del sentimiento al juicio no es inmediato. Este paso lo marca el acto de valoración cuyo movimiento es similar al del sentimiento en cuanto busca traer el objeto conocido para gustarlo y gozarlo. Sin embargo, trasciende el plano afectivo en la medida que implica un conocimiento que, ciertamente, no se da en el orden reflexivo sino más bien en el pre-reflexivo. La importancia de la valoración radica en su capacidad de ofrecer un conocimiento del objeto aprehendido en relación al estatus óntico de la persona (Allers, 1942: 641), esto es, desde su situación concreta en el mundo de cara a sus limitaciones y posibilidades. Una valoración consciente no surge

de modo espontáneo antes bien se apoya en valoraciones precedentes que han ido posicionando al sujeto respecto al objeto o situación en cuestión. La enseñanza debe saber sopesar el vínculo que hay entre el nivel afectivo y el cognoscitivo de modo que los juicios verdaderos puedan ser fruto de una acción en donde ambos se vean implicados. Por otro lado, debe saber reconocer las dificultades presentes en el asentimiento y formulación de un juicio verdadero a causa de valoraciones previas respecto al objeto estudiado. La reflexión como acto intelectual por el que la persona vuelve sobre el objeto conocido para tomar alguna posición, se muestra como un camino privilegiado de la formación intelectual en cuanto permite explicitar críticamente la consistencia o inconsistencia de determinadas valoraciones asumidas. La reconducción de una valoración determinada a otra nueva es posible en virtud de su carácter subjetivo y variable, y en virtud de la influencia benéfica o disolvente que un sentimiento puede tener sobre otro. Pero sobre todo porque en la base de ese sentimiento y esa valoración existe una verdad capaz de desplegar su fuerza en la afectividad del sujeto y de cuestionar una valoración por otra más consistente (Cf. Malo, 1999). El juicio verdadero resultante de la unidad entre el conocimiento y la afectividad prepara a la persona a la realización y consecución del bien conocido.

Referencias

ALLERS, R. (1942) "Cognitive aspect of emotions", en *The thomist,* vol. IV, pp. 589-648.

DE FINANCE, J. (1992) *Saggio sull'agire umano.* Città del Vaticano: Libreria editrice vaticana.

MALO, A. (1999) *Antropologia dell'affettività,* Roma: Armando.

PIEPER Joseph (1974) *El descubrimiento de la realidad,* Madrid: Rialp.

ROLDÁN, A. (1956) *Metafísica del sentimiento,* Madrid: Instituto Luis Vives de Filosofía.

ROMANO, Guardini (1963) *Mundo y persona. Ensayos para una teoría cristiana del hombre*. Madrid: Guadarrama.

_____ (1999) *Etica,* Madrid: BAC.

STEIN, Edith (2003) *Sobre el concepto de formación,* en *Obras completas.* Tomo IV: Escritos Antropológicos y pedagógicos, Madrid: Monte Carmelo.

_____ (2003 b) *El intelecto y los intelectuales* en *Obras completas*. Tomo IV. Escritos Antropológicos y pedagógicos, Madrid: Monte Carmelo.

Ética, Valores y Educación

Miguel Romero Griego[3]

Para lograr una mejor comprensión de las ideas que se presentarán a continuación, consideramos necesario establecer, por principio, definiciones de trabajo, dándole así una mayor claridad a la exposición que se convertirá, en el mejor de los casos, en una discusión.

Concebimos a la ética como la disciplina filosófica que estudia a la moral, y esta última puede considerarse como un conjunto de normas asumidas de manera libre y consciente, las cuales se caracterizan por ser autónomas y no coercitivas, lo cual plantea una diferencia con otros tipos de normas como pueden ser las sociales, las jurídicas y las religiosas.

Aunque a lo largo de la historia se han planteado algunas éticas normativas, hay pruebas fehacientes del fracaso que han tenido; luego resulta cuestionable pretender, en algunos planteamientos y propuestas educativas "emplear" a la ética como un instrumento moralizador *per se*. La posibilidad de coadyuvar a la moralización, solo es viable si se relaciona o vincula con la reflexión y la concientización del sujeto, ligadas a su vez con la formación humana, como parte de la *poiesis y autopoiesis*, la libertad, la voluntad y el libre albedrio.

La axiología, disciplina filosófica encargada del estudio de los valores, incluye entre otros temas y problemas, el análisis de los diversos tipos de valores, su naturaleza, clasificación o tipos, características, relación con la vida y la formación del ser humano. Los valores morales representan solamente uno de los posibles tipos, otros pueden ser los estéticos, intelectuales, económicos, espirituales, etcétera.

La educación, formal e informal, siempre ha tenido un carácter formativo y se ha relacionado con los valores considerados necesarios y acordes con

[3] Docente en la FFyL, UNAM, y en el Colegio de Bachilleres (mrgriego1@gmail.com).

los modelos económicos y políticos, por lo cual causa extrañeza que algunos crean que las "nuevas propuestas" educativas ahora sí van a "educar en valores". Tal vez lo innovador sería el enfoque de ellos, el cuidado y atención, la delimitación y postulación, incluso la especificidad y claridad con que se propongan, sin olvidar que la introyección, asimilación, modificación o reafirmación de los valores, no se da por medio de una retórica; exige una *praxis* cotidiana y actitudes que lleguen a convertirse en hábitos.

Vale la pena recordar que en los orígenes de la filosofía y en la época socrática, con un carácter antropológico, no había una demarcación entre los diferentes tipos de conocimientos ni en sus ámbitos o áreas. Así, lo ético se relacionaba con lo ontológico, lo estético y lo axiológico, lo político y lo económico. Tal vez la *República* de Platón sea un claro ejemplo de lo anterior. Lo mismo podríamos afirmar de los Tlamatime, entre quienes destaca Netzhualcoyotl, en las culturas prehispánicas.

Desde hace mucho tiempo la ética utiliza diferentes estrategias, técnicas, métodos y procedimientos para explicar diversos temas y problemas relacionados con la moral, moralidad, valores morales, valoración moral, etc. También incluye reflexiones sobre diversas prácticas sociales que se han convertido actualmente en atentados graves contra la vida en general (por ejemplo de tipo ecológico o bioético). No obstante algunas "especializaciones" sobre los objetos materiales de estudio que pueda tener la ética, siempre han prevalecido y al parecer es inevitable una perspectiva y problemática *antropoética*, esto es, en donde el ser humano constituye el eje fundamental de la reflexión en co-relación dialéctica y compleja con la naturaleza y la sociedad, incluso consigo mismo. En este sentido, sus nexos con la filosofía son claros y evidentes, la reflexión ética tiene un fundamento filosófico; las ideas sobre el "deber ser" parten de una concepción del ser, lo cual nos remite a problemas de tipo ontológico.

La enseñanza de la ética no debe confundirse con la enseñanza de la moral, esta última se da en los diversos ámbitos vivenciales y sociales, a partir de los "agentes moralizadores" o los denominados por Althuser "aparatos ideológicos del estado"; aun cuando ahora su pertenencia la podemos ubicar en grupos hegemónicos que no son en sentido estricto el estado. La enseñanza de la ética exige desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes, en muchos casos relacionadas con la reflexión filosófica, el pensamiento crítico, la argumentación, la toma de conciencia, etcétera. No cualquier ciudadano

puede enseñar o promover la reflexión filosófica en general y sí puede ser un sujeto moral y moralizador, bajo ciertas condiciones y circunstancias, por lo cual de manera consciente o inconsciente puede participar de la formación de otros seres humanos.

La enseñanza y práctica de los valores ha sido uno de los temas más complejos en la historia de la filosofía y especialmente de la axiología. Las discusiones sobre su naturaleza han oscilado entre el subjetivismo, el objetivismo y la posición intermedia planteada por Risieri Frondizi. La postulación sobre cuáles son los valores que el ser humano debe cultivar ha transitado desde los estoicos hasta su polémica inversión propuesta por Federico Nietzsche y las críticas acérrimas de sus detractores. Las características, tipificación y clasificación de los valores también han generado una serie de polémicas desde diversas perspectivas filosóficas e ideológicas. Coincidimos con José Ramón Fabelo en que el estudio y análisis de los valores requiere un enfoque multidisciplinario y pluridimensional, en tres planos: 1) como parte constitutiva de la realidad social; 2) a la forma en que esa significación social, que constituye el valor objetivo, es reflejada en la conciencia individual o colectiva y; 3) el de los valores instituidos y oficialmente reconocidos (Fabelo, 2001: 56-58).

Evidentemente, tanto los valores como la valoración, entendida esta última como la adjudicación de un valor a un objeto, acto o fenómeno, siempre se encuentra inmersa en un contexto socio-histórico-cultural que se asume como realidad y, en ese sentido, como objetiva, independientemente de los gustos, deseos y preferencias meramente subjetivas. Lo anterior conlleva una asunción personal y social que afecta directa e indirectamente a la conciencia, como posibilidad de contacto con esa realidad que, a su vez, se relaciona implícita o explícitamente con la institucionalización, esto es, con la legitimación que le otorga el Estado, la cual se asocia con la ideología.

Lo expresado se adecua a la relación que tienen los valores con la formación del ser humano y la educación como un fenómeno eminentemente social, que tiene entre sus funciones la socialización del individuo y promover el conocimiento de la realidad o, en el peor de los casos, la manipulación ideológica de ella. La educación oficial en casi todos los sistemas económico-políticos se establece acorde con las perspectivas gubernamentales y los intereses hegemónicos de las clases o grupos dominantes. La institucionalización conlleva la legitimación, entendida como legal, reconocida por las leyes vigentes.

Los valores que se promueven en toda sociedad están ligados a los intereses de grupos hegemónicos y, en consecuencia, a la ideología dominante. Sin embargo, esto no excluye la posibilidad de que los ciudadanos y algunos grupos sociales reaccionen de manera diferente a las pretensiones hegemónicas.

La educación, en relación con los valores, oscila entre el conservadurismo y la re-novación o revolución, entendida como la transformación de las estructuras sociales, económicas y políticas. Esto es, entre la reafirmación y permanencia de los valores heredados históricamente y los que se requieren bajo condiciones de vida presente y futura hacia la cual tiende la sociedad en cuestión. Ocurre algo semejante al devenir cultural: por una parte se tratan de preservar determinadas prácticas sociales (hábitos, comportamientos, creencias y costumbres), pero por otra se intenta romper con algunas prácticas sociales o instaurar unas nuevas; esto conlleva, entre otras cosas, a la reafirmación, asunción y promoción de ciertos valores. Cuando no se da o no se permite esta oscilación signada por el devenir histórico, se presenta irremediablemente un anquilosamiento o estancamiento. Ésta es una característica de las sociedades en todos los niveles: micro (familiar o escolar) y macro (internacional, nacional o estatal). Así, las culturas demasiado conservadoras y cerradas, que no están dispuestas a cambiar en nada sus creencias y comportamientos o formas de relación social –entre ellas la familiar o laboral–, se resisten a incorporar cambios y generalmente se aíslan y caen en fundamentalismos que impiden el desarrollo de los miembros de su comunidad.

Los valores tienen un carácter social; se postulan, asumen y se promueven o enseñan a partir de los contextos histórico-socio-culturales; este proceso de carácter eminentemente dialéctico se relaciona directamente con la formación humana y la educación. Precisamente lo que caracteriza a las culturas y los tipos seres humanos que forman son los valores que se postulan, reafirman o promueven, los implícitos y los explícitos. Este fenómeno se hace más complejo en la era de la globalización, la "aldea global" y la "sociedad de la información", con los procesos de transculturación y de "hibridación cultural", padecidos mayormente por los países dependientes o periféricos, sometidos, abierta o veladamente, económica y políticamente, por lo tanto, cultural y educativamente por quienes ejercen el poder, las clases dominantes en determinados países o comunidades o por las potencias hegemónicas internacionales.

La formación del ser humano y los valores pueden orientarse a mantener el *status quo*, pero también a promover la crítica social y el cambio; por lo tanto, los procesos educativos pueden inducir a los sujetos a una actitud pasiva o de servilismo, a partir de una *Pedagogía del oprimido*, en términos de Paulo Freyre, o bien promover lo contrario, una *Educación como práctica de la libertad*. *La educación y la formación humanas* pueden fomentar y justificar la dominación y la opresión o –y es lo más deseable desde la perspectiva filosófica latinoamericanista– convertirse en instrumento de lucha por la liberación y la identidad de los pueblos, no solamente latinoamericanos sino de cualquier parte del mundo en condiciones semejantes.

Según Adolfo Sánchez Vázquez:

> ... el valor no lo poseen los objetos de por sí, sino que éstos lo adquieren gracias a su relación con el hombre como ser social. Pero los objetos, a su vez, sólo pueden ser valiosos cuando están dotados efectivamente de ciertas propiedades objetivas. (1969: 118)

Al respecto caben dos precisiones: 1) los valores no se refieren únicamente a objetos, se incluyen también acciones, actos o comportamientos; 2) las propiedades objetivas deben poder ser captadas por el sujeto, lo cual resalta la relación dialéctica que hemos comentado, pero ahora referida al sujeto y al objeto. Esto es parte de la discusión entre el subjetivismo y el subjetivismo axiológico que Risieri Frondizi trata de solucionar con el planteamiento de una posición intermedia, en la cual tanto el sujeto como el objeto adquieren igual importancia en una relación indisoluble.

La formación del ser humano mediante la educación se relaciona con los valores morales, en lo cual hacen énfasis muchos autores; pero también se vincula con una amplia gama de ellos que incluye los de tipo económico, estético (artísticos y no-artísticos; naturales y artificiales), espirituales e intelectuales, entre otros. Es necesario además tomar en cuenta que al referirnos a los valores no solamente se trata de los considerados positivos, incluye también a los denominados negativos o "disvalores", de tal manera que resulta una tautología la afirmación "educar en valores", pues por definición, desde el enfoque propuesto a lo largo de este escrito, toda educación y formación humana se relaciona directa e indirectamente, explícita e implícitamente, consciente e inconscientemente, con los valores; ya sea para infundirlos o

promoverlos, enseñarlos, reafirmarlos, criticarlos, cuestionarlos o cambiarlos. El que sean considerados positivos o negativos es parte de una característica denominada polaridad, esto, a su vez, se encuentra asociado con la ideología dominante, lo que representa otro problema para la educación y la axiología, repercutiendo en la valoración que, aunque se concatena con el problema de los valores, no es lo mismo.

La vida, la justicia, la tolerancia, el respeto, los derechos humanos en general, pueden ser considerados valores universales, que pueden y deben ser enseñados, introyectados, pero sobre todo *practicados* en los procesos educativos. No basta plasmarlos en documentos institucionales, por ejemplo en las constituciones políticas (véase el Art. 3º de la Constitución Mexicana), o incluirlos en los currículos escolares, como parte de la "filosofía educativa" o de los reglamentos de las escuelas. Consideramos que lo esencial debe ubicarse en la *praxis* de ellos, de su enseñanza y de su ejercicio por parte de los diversos actores sociales.

La educación, etimológicamente del latín *educere*: "guiar, conducir", o *educare* "formar, instruir", puede definirse como un proceso dialéctico mediante el cual los seres humanos intercambian conocimientos, valores, ideas, hábitos y costumbres, formas de actuar y de ser, de manera informal, en el seno familiar o en diversos momentos en que los humanos conviven. Algunos sostienen la idea de que nos educamos "antes de nacer", o de manera formal, en donde el Estado establece, norma, regula y supervisa, implícita y explícitamente qué, quiénes, cuándo, cuánto y dónde, se aprenden y enseñan determinados conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes, de acuerdo con modelos económicos y políticos que asume o pretende asumir.

Evidentemente uno de los problemas más graves a nivel mundial se refiere a la educación y a la formación del ser humano. Y esto va desde la conceptualización de los términos hasta los fines deseables que deben perseguir, pasando por los "saberes necesarios" planteados por Edgar Morin en su obra editada y difundida por la UNESCO, y las formas en que estos conocimientos o "competencias" deben enseñarse. Así, algunos filósofos, pedagogos y educadores han planteado críticas y propuestas educativas desde diferentes perspectivas y posiciones teóricas, políticas y económicas, por lo tanto, ideológicas. Sin entrar en el análisis y discusión de esas críticas, lo cual conlleva una filosofía de la educación, podemos sintetizar las propuestas educativas de manera esquemática, tal vez simplista, en dos tipos:

1) tecnócrata-utilitarista o pragmatista y, 2) humanista.

1. La perspectiva tecnocrática; cada vez más común, universal y muy actual, concibe a la educación y la formación del ser humano como un proceso semejante o cercano a la capacitación y al adiestramiento, de acuerdo con la perspectiva neoliberal, esto es, la pretensión de una rápida y eficaz incorporación a la vida productiva, en la cual se le da primacía al *homo faber*, el aprender a hacer, por sobre el *homo sapiens y el homo ludens*.

Esta visión de la educación y la formación humana está relacionada con las necesidades empresariales y las "leyes del mercado laboral". Así, los contenidos y métodos educativos, las estructuras "académicas" y administrativas; así como las relaciones entre los miembros de esas comunidades, adquieren orientaciones de tipo empresarial y mercantil, lo cual influye en los procesos de selección, admisión y evaluación, más cuantitativa que cualitativa, tanto de los currículos, del personal académico, el administrativo y de los alumnos. Se le da primacía a conocimientos de tipo científico, tecnológico y práctico, se fomenta la competencia y el individualismo basados en el pragmatismo y actitudes acríticas poco comprometidas con la sociedad en general. El conocimiento se asume como una mercancía que adquieren los egresados para, a su vez, venderla al mejor postor.

2. La perspectiva humanista; asociada con una visión un tanto filantrópica y utópica, propone una educación que le da primacía al ser humano, considerando a la capacitación y el adiestramiento como medios para el logro de otros fines, entre los cuales se encuentran: el desarrollo pleno de todas las capacidades y habilidades humanas, el ejercicio de la libertad, en el sentido que le otorga Paulo Freyre en su obra *La educación como práctica de la libertad*; los planteamientos de Juan Mantovanni[4], la perspectiva de Savater planteada en su obra *El valor de educar;* o algunas propuestas expresadas en documentos de la UNESCO.[5] Esta propuesta, con diferentes matices, adopta una actitud crítica y contestataria hacia el pragmatismo y la tecnocracia. No se trata de rechazar o desvalorar el conocimiento científico y tecnológico, sino ubicarlo en su justa dimensión, no como un fin en sí mismo, sino como un medio para alcanzar un desarrollo más pleno, cabal y propio del ser humano. La vida humana no se restringe a los ámbitos económicos y materiales, es mucho más que eso. De acuerdo con Bertrand Russell, se trata de promover

[4] Al respecto vale la pena reflexionar algunos planteamientos en Juan Mantovanni (1978).
[5] Entre ellas destacan en los últimos años las de Jacques Delors y colaboradores, por ejemplo, La educación encierra un tesoro, México, UNESCO (1998).

la *sabiduría*, entendida como una concepción justa de los fines de la vida, algo que la ciencia por sí misma no puede hacer. [6]

Evidentemente, en la educación actual a nivel mundial hay una marginación de la formación auténtica, aquella que tiende al desarrollo pleno y cabal de las capacidades y habilidades del ser humano, a su enriquecimiento intelectual y espiritual, a la promoción y fortalecimiento de valores universales, a la socialización y solidaridad en el sentido prístino de los términos, no en el carácter demagógico y simulador que algunos políticos y funcionarios de la educación mexicana le han dado, especialmente en los últimos sexenios.

Las tendencias educativas actuales tienden cada vez más a promover una educación "inauténtica", entre cuyas características se encuentran:

- No referirse a los problemas reales del ser humano y de la vida, más allá de lo económico y "práctico";
- Privilegiar un sólo sector o aspecto de la cultura, el de la producción de bienes materiales, donde se le da mayor importancia al tener que al ser, en términos de Erich Fromm;
- Tender hacia la dominación y ejercicio del poder económico y político, fomentando una meritocracia incluso deshonesta y desleal.

La corrupción política y económica, cada vez más evidentes y graves en nuestro país y a nivel mundial, evidentemente también influyen en actitudes, comportamientos y en las concepciones morales, éticas, axiológicas y educativas. Lo cual merece una seria y profunda reflexión de la mayor importancia para el tipo de ser humano y de humanidad que se pretenden formar, lo cual pone en riesgo el desarrollo auténtico, incluso la sobrevivencia, del ser humano, de la humanidad y de nuestro planeta.

Referencias

CÁMARA de Diputados H. Congreso de la Unión, (2009) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma 24-08-09, consultado el 12 Nov. 2009, en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf

[6] En la introducción, el filósofo inglés hace una aguda y puntual crítica a la sobrevaloración que se ha hecho de la ciencia y los efectos negativos que ello puede tener en el desarrollo de la humanidad. Cabe hacer notar que la obra data de 1931. Sin embargo algunas de sus tesis siguen siendo válidas y vigentes. Cf. Russell Bertrand (1973).

DELORS, Jacques, et. al. (1998) *La educación encierra un tesoro*, México: UNESCO.

FABELO Corzo, José Ramón, (2001) *Los valores y sus desafíos actuales,* México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla e Instituto de Filosofía de la Universidad de la Habana.

MANTOVANNI, Juan, "Implicaciones filosóficas de la educación" en: Mantovanni, et. al. (1978) *Fundamentos de la educación*, Buenos Aires: Eudeba-UNESCO,

RUSSELL, Bertrand (1973) *La perspectiva científica*, Barcelona: Ariel.

SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo, (1969) *Ética,* México: Grijalbo (Tratados y Manuales).

Los valores en la docencia

Carmen Contreras Sombrerero[7]
Julio Aldeco Paz[8]

Introducción

La educación debe estar orientada hacia un "desarrollo integral y armónico de la persona humana y, por ello, debe abarcar todos los aspectos de la vida del ser humano: el físico, el afectivo-emotivo, el espiritual, el moral, el intelectual y el social" (González, 57: 2001).

Ya que el profesor es uno de los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe estar comprometido con su actividad docente, pues no basta con seguir un programa en el que los valores puedan incluso estar mencionados explícitamente; es necesario tomar consciencia de lo que implica el ejercicio personal de los valores, así como de la responsabilidad que como docente se tiene para fomentarlos.

Por otro lado, si se habla de reformas con el fin de dar espacio a los valores, no se trata sólo de cambiar los programas unilateralmente, sin la participación propositiva y responsable de los propios docentes, porque "las auténticas reformas provendrán del magisterio cuando los docentes tomen conciencia de su necesidad y se comprometan con ello. El maestro es el verdadero artífice del cambio, no su simple instrumento" (Pereira, 2004: 14). En este sentido, el profesor es el encargado de reestructurar su actividad enfocada al ejercicio valoral, y no puede ser ajena al convencimiento propio y al compromiso con la sociedad; sólo de esta manera el docente será un agente que activa y responsablemente coadyuve a la concresión de los cambios.

Si reconocemos el proceso de enseñanza-aprendizaje como uno de los principales factores de acción transformadora, los "educadores deben estar

[7] Alumna de la Maestría en Educación Superior, FFyL, BUAP (karmen_ks2@hotmail.com).
[8] Alumno de la Maestría en Educación Superior, FFyL, BUAP (Julio_ap1@yahoo.com).

plenamente conscientes de que el acto educativo es un proceso que requiere una reflexión profunda de la práctica, porque debe haber congruencia en el decir y en el hacer, debe orientar, guiar y construir el conocimiento" (Pascual, 1995: 63), de manera que, siendo un formador social, su tarea va más allá de "la clase" tradicionalmente entendida, llegando a trascender en la conducta y actitudes de los alumnos.

Formación docente en valores

La educación concebida actualmente como elemento importante en la formación del individuo, encaminada hacia un cúmulo de conocimientos y enfocada a la técnica y la enseñanza de procesos, ha dejado de lado una concepción de educación basada en una actividad conjunta en la que cada individuo representa un agente que puede integrar conocimientos, actitudes y valores implícitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrando directamente al docente quien juega un papel principal en este proceso al ser gestor y promotor de dicha educación.

Ante la preocupación por ejercer una práctica docente con valía y en función de una mejora en cuanto a la calidad humana, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plantea en el documento del *Decenio de las Américas* que la educación: "consiste en integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todas las facetas de la educación y el aprendizaje" (UNESCO, 2005-2014). La Organización hace énfasis en el enfoque centrado en la persona, mencionando la importancia que tiene la formación humana como parte del proceso educativo, siendo ésta una preocupación marcada en la educación media superior por el trabajo docente desempeñado el cual trasciende la simple transmisión de conocimientos y aprendizaje memorístico y mecánico que hace a un lado la formación humana. Es imprescindible retomar esta formación humana si de lo que se trata es de lograr una mejor convivencia que permita un desarrollo vital más pleno para todos y cada uno de los ciudadanos.

Dicho proceso debe tomar en cuenta que los docentes son los partícipes de una formación que implica el hecho de propiciar las condiciones que impulsen a los alumnos a "encontrar, organizar y manejar sus conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas, pero manteniéndose muy firme en cuanto a los valores fundamentales que deben regir su vida" (Delors,

2001: 164). En este sentido, la labor de los docentes tendrá proyección en la sociedad a través de un modelo justificado entre la teoría y la práctica, pues son ellos quienes desempeñan un papel determinante en la formación de actitudes positivas y negativas con respecto al estudio, y además quienes "deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente" (Delors, 1996: 161), favoreciendo así el crecimiento conjunto.

No es sencilla la modificación de la práctica docente ya que debe trabajar en la innovación, en las nuevas actitudes hacia su práctica educativa y hacia una desestructuración de concepciones de una práctica tradicionalista. El docente se encuentra frente a un reto educativo con el objetivo de orientar una educación hacia un rumbo distinto en el que el individuo pueda crecer como persona en la dimensión humana.

Ante la situación de la época contemporánea es imprescindible el papel del profesor convencido de la importancia social de su labor como educador, de su compromiso para creativamente plantear alternativas encaminadas al logro de aprendizajes significativos, recordando que lo significativo "consiste en asimilar uno mismo lo aprendido y hacerlo propio" (González, 2001:71), es decir, se trata de que los alumnos puedan retomar los aprendizajes logrados para incorporarlos a experiencias subsecuentes, tomando en cuenta la promoción de un desarrollo integral que permita lograr las condiciones esenciales para alcanzar la realización del potencial humano.

La importancia de los valores en la educación

En la época actual, el tema de los valores ha sido trastocado, debido a aceleradas transformaciones, sobre todo en el ámbito científico y tecnológico, existiendo modificaciones en todas las dimensiones de la vida cotidiana de los seres humanos, tal y como lo comenta Hartman:

> Ocurre que unas acciones, ideas y circunstancias que ayer se tenían por válidas posiblemente hoy no lo sean. Pero ni ha cambiado la realidad ni han cambiado los valores; lo único que ha cambiado es la preferencia de los valores, los cuales constituyen el criterio estimativo de lo real (Quintana, 1998:49).

Actualmente se demandan nuevas conductas y formas de pensamiento acordes con las condiciones del mundo contemporáneo que conllevan al tránsito de nuevas valoraciones, frente a ello, la educación escolarizada aparece como espacio importante en la formación de valores del individuo. En este proceso, la actividad educativa del docente es central, ya que la niñez y la juventud son momentos determinantes para que los alumnos asimilen los valores de su entorno, y en este entorno, la escuela suele ocupar un lugar privilegiado de contacto social, así, los ambientes pedagógicos y las diferentes prácticas educativas de los docentes en algún sentido intervienen en el proceso de construcción de la propia personalidad moral de dichos alumnos.

Desde el punto de vista educativo, los valores constituyen una dimensión fundamental del ejercicio educativo y, según Pereira (1998:110) se distinguen como "aquello que permite al hombre la conquista, de su identidad, de su verdadera naturaleza y los motivos profundos que orientan cualquier proyecto de vida personal y colectivo", por ello es importante el trabajo de análisis de los docentes en torno a esta dimensión de su propio ejercicio valoral presente en sus cotidianas prácticas educativas, mismas que en algún sentido intervienen en la formación de la personalidad moral de sus alumnos.

Si nos interesa que los alumnos participan activa y concientemente en su proceso formativo valoral, es necesario establecer, durante su estancia en el trayecto académico, espacios de reflexión acompañada con sus docentes que les permita caminar acompañados en este sendero con mejores oportunidades de crecimiento. No olvidemos que se trata de la formación integral, lo cual supone: "estimular el proceso de valoración de los alumnos con el fin de que éstos lleguen a darse cuenta de cuáles son sus valores y puedan, así, sentirse responsables y comprometidos con ellos" (Pascual, 1995: 31). Sería importante, entonces, que el profesor planeara momentos propicios durante el trabajo escolar, encaminados a apuntalar esta dimensión de su práctica educativa en beneficio de su propio crecimiento personal y el de sus alumnos.

En el proceso de formación valoral, el docente podría crear condiciones de trabajo que permitan que el alumno "llegue a tener la habilidad de darse cuenta de lo que él realmente aprecia y quiere, y así pueda actuar en conformidad con sus propias decisiones y no quede a merced de las influencias e imposiciones del ambiente" (Pascual, 1995:34). Con esto, el profesor se

enfocará al ejercicio requerido para la mejor toma de decisiones y a reflexionar de tal modo que el alumno alcance un carácter propio y estable.

A continuación se presentan cinco dimensiones propuestas por Howard Krischenbaum (en González, 2001:167) que apoyan el proceso valorativo de los alumnos:

> *Pensamiento*. Esta dimensión incluye diversos niveles de pensamiento, como el crítico, el razonamiento moral y el pensamiento divergente o creativo.
> *Sentimiento*. Cuando las personas son conscientes de sus sentimientos, los aceptan y los expresan abiertamente, tienen la posibilidad de lograr con mucha mayor presteza y éxito sus metas.
> *Elección*. La libre elección entre varias alternativas, mediante la distinción de las presiones y consecuencias que las elecciones implican, y su respectiva evaluación, llevan directamente al proceso de valoración.
> *Comunicación*. Es indispensable en el proceso valorativo para que éste surja de un proceso de interacción social.
> *Actuación*. Actuar de forma consistente y congruente con los valores y las metas fijadas incrementa la posibilidad de que la vida se rija por valores positivos elegidos. Vivir de acuerdo con una jerarquía de valores libremente elegida da un significado a la existencia del individuo.

A través de este medio se facilita tanto el proceso valorativo como la asimilación en lo que corresponde a una jerarquía valorativa que evite la confusión o un conflicto en el individuo. A través de esta clarificación de valores se promueve el desarrollo humano y se incrementa la posibilidad de la libre elección de los valores encaminados no sólo al bien personal sino también al bien de la sociedad.

Si bien en este proceso el acento está puesto en el alumno, ya que de lo que se trata es del crecimiento de la personalidad moral de los jóvenes estudiantes, es innegable que a una con esto, se requiere reconocer la enorme importancia que en este proceso tienen los docentes, es importante por ello, focalizar el análisis de la dimensión valorar que conllevan sus cotidianas praxis educativas.

Los docentes en general, y principalmente los de nivel medio superior suelen ocuparse responsablemente de su formación continua a través de su participación en conferencias, diplomados, talleres o seminarios, valga

la sugerencia de que también traten de involucrarse en la dinámica que supone comprender que sus actividades educativas, sus propias acciones personales como docentes, en buena manera reflejan su acción valorativa y su desarrollo moral, entre otras razones porque esta dimensión en buena medida afecta positiva o negativamente la formación de la personalidad moral de sus alumnos

Referencias

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

GARZA, J. (2000). *Educación en valores.* México: Trillas.

GONZÁLEZ, G. (2001). *El enfoque centrado en la persona*. México: Trillas.

LUCINI J. (1999). *Temas transversales y educación en valores.* México: Alauda.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. Educación para el Desarrollo Sostenible "*Decenio de las Américas*", consultado el 13/07/2009 en: http://portal.unesco.org/education/es/ev.phpURL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

PASCUAL, A. (1995). *Clarificación de valores y desarrollo humano.* Madrid: Narcea.

PEREIRA, M. (2004). *Educación en valores*. México: Trillas.

QUINTANA, J. (1998). Pedagogía axiológica: la educación ante los valores. Madrid: Dykinson.

RUGARCÍA, A. (2001). *Los valores y las valoraciones en la educación.* México: Trillas.

La educación como base de la cultura mexicana en la filosofía de Samuel Ramos

Ma. Marcelina Arce y Sáinz[9]
Raquel S. Saldaña Sánchez[10]

Introducción

El tema de la educación está indisolublemente ligado a los problemas de la cultura, del arte y de la estética. Sus problemas, discusiones y decisiones que se tomen para resolver los conflictos en materia de política educativa inciden en la forma de planear los programas de estudio. Esta política, actualmente, se encuentra principalmente orientada a la educación técnica o tecnológica y basada –como afirma Samuel Ramos– en una "concepción instrumental del hombre". Dicha concepción plantea la exclusión de las humanidades de los planes de estudio universitarios. La proliferación de escuelas que ostentan el nombre de universidad y las carreras que en ellas se ofrecen –al menos en México– son una muestra de ello.

Desde luego, no se trata de colocar a estos centros de estudio en tela de juicio, tal objetivo no interesa a este trabajo. Sin embargo, de manera marginal les reconocemos el que se ocupen de dar estudios a muchos jóvenes que por diferentes razones no pueden ingresar a las grandes universidades.

Pero lo que sí resulta una realidad, es que este planteamiento educativo nos lleva a una visión fragmentada y utilitaria del ser humano, distinta de la formación integral que plantea el humanismo desde su origen. Por ello son ciertas las palabras de Angelo Altieri Megale cuando escribe:

> En mi sentir, el ideal humanístico, con todas sus insuficiencias, es básico, es fundamental, para el mejoramiento intelectual, moral y estético del hombre, ya que sirve como medio de expresión y perfeccionamiento del pensamiento, como medio de refinamiento del gusto estético y como

[9] Docente/Investigadora en la FFyL, BUAP (marcelinarce@yahoo.es).
[10] Alumna del Colegio de Filosofía, FFyL, BUAP

> medio de preparación para la vida mediante la adquisición clara de los valores humanos. (1998: 198).

Es decir, la base de toda planeación e implementación de las políticas educativas debe ser el hombre en su realidad concreta, en la circunstancia vital e histórica que le corresponde. Con ello, no planteo una dicotomía entre las humanidades y la ciencia y el desarrollo tecnológico pues no existe una separación entre los fines de cada una de ellas. Ya que, desde la perspectiva que sostiene este trabajo, la finalidad de la ciencia y el desarrollo tecnológico derivado de la misma adquieren sentido, también, en el hombre. Ese hombre concreto que es el origen y el fin de la cultura. Al hablar sobre la relación problemática entre humanismo y ciencia, Antonio Cabezas Higareda afirma:

> No se debe imaginar el humanismo apartado de la ciencia o en franca riña con ella; por el contrario, la actividad humanística es el complemento de integración en todas las direcciones espirituales que produce la existencia del hombre; es decir, que las humanidades tienen su propia técnica de realización, paralelamente a su sentido histórico que les da pristinidad actuante como elementos primordiales de la vida cultural; y cuando este elemento les es arrancado y mutilado, se convierten en un pseudo-humanismo, en una doctrina despojada de su vitalidad intrínseca y convertido en humanismo inoperante. (1998: 216).

Podríamos hablar de un descabezamiento de la educación al quitarle de su base una parte importante de la actividad espiritual del hombre: las humanidades. Esto sucede, incluso, en los centros educativos que hoy en día, no sé si por moda, hablan de la necesidad de enseñar ética y valores. También resulta sospechoso que muchas empresas o planes y discursos políticos señalen sus actividades dentro de un humanismo, pues el humano o el sujeto que nombran parece una figura espectral que se desvanece inmediatamente. El hombre concreto con su vida y sus problemas se encuentra muy alejado de estas propuestas.

Esta problemática educativa supone la necesidad de revisar el planteamiento que sobre la educación realizó el filósofo mexicano Samuel Ramos. Su antropología filosófica que se encuentra en la base de todo su pensamiento es una propuesta importante de reflexión actual al estudiar con

rigor los problemas del hombre, de la cultura, de la educación en México. Para ello, primero, realizaremos un breve análisis de los planteamientos de su libro *Veinte años de educación en México*, publicado en el año de 1942 y, posteriormente, revisaremos su propuesta antropológica relacionada con los problemas del hombre y la cultura en México, para intentar llegar así a algunas conclusiones que nos posibiliten una respuesta a la problemática sobre el tema de la educación.

1. El problema de la educación en México

En su estudio sobre la educación en México, Samuel Ramos, al hablar sobre el tema escribe:

> Mi objeto es hacer alguna luz en un asunto que durante los últimos años se ha tornado confuso. La educación es un problema de interés nacional (...) porque en él va involucrado el destino de millones de seres humanos, que esperan la preparación adecuada para afrontar la vida por venir. (1990: 79)

En resumen, realiza una brevísima historia de la educación en México, del año 1922 al año 1942, para plantear críticamente su historia y su problemática.

Ramos señala que la educación mexicana estuvo en manos de la iglesia desde sus inicios en el siglo XVI. Bajo los planteamientos de los pensadores enciclopedistas franceses y a partir de 1857, el estado tomó a su cargo esta función de cultura con una política educativa laica y neutral en materia religiosa. El estado se preocupó poco de la educación popular e impulsó la escuela superior, circunscrita a la capital del país y destinada al alcance de una minoría privilegiada. Posteriormente y durante el mandato del presidente Venustiano Carranza, a imitación de los Estados Unidos, se consideró que la educación pública debía estar a cargo de los municipios; además de suprimir el Ministerio de Instrucción Pública.

En 1924 es designado José Vasconcelos como Ministro de Educación Pública. Su obra es un acontecimiento en la historia del país porque fue la primera que tuvo un sentido de reivindicación social y su plan de enseñanza era esencialmente popular. Escribe Ramos: “a mi juicio, Vasconcelos es el primero que ha entendido esta verdad muy sencilla, pero que de puro sencilla nadie había visto: que lo que hay que enseñar al pueblo mexicano, más

urgentemente, es a vivir" (1990: 81). Por ello Vasconcelos se preocupó por la enseñanza elemental y la federalizó para que la acción del Estado llegara a todo el país. Comenzó por combatir el analfabetismo e inspirándose en la evangelización del siglo XVI, con la figura del "maestro misionero", creó la escuela rural y la escuela técnica. Y aunque su plan estaba enfocado principalmente a la educación, protegió e impulsó la literatura, el arte y la música.

Actualmente sabemos que no se llevó a cabo todo lo planeado por Vasconcelos, pues estuvo sólo cuatro años al frente de la educación. Sin embargo, Ramos señala que:

> su plan de educación es seguramente el más acertado, el más justo, el más mexicano de los planes que pueden pensarse. Y afirma que aunque la obra de Vasconcelos plantea una vuelta a la tradición española para unir a los países de habla hispana en una 'pan-hispanoamericanismo', su obra es 'genuinamente mexicana y nacional'. Y 'todo lo que se ha emprendido después, no hace sino resaltar más esos méritos' (1990: 81, 82).

Finalizado el periodo de Vasconcelos y durante el periodo de Plutarco Elías Calles, se intenta implantar una mejor educación y una mayor disciplina en los estudios escolares. El ministro Profesor Moisés Sáenz crea las escuelas secundarias; se renueva la enseñanza primaria y normal; se impulsa la escuela rural y la educación indígena. Durante el régimen de Ezequiel Padilla se logra obtener la Ley de Escalafón e Inamovilidad. Y aunque estos logros en el campo del magisterio son loables, la actitud anodina de los ministros y la inestabilidad de los funcionarios llevan a que los cambios en la educación mexicana se queden sólo en proyectos. A continuación es nombrado Ministro de Educación el Lic. Narciso Bassols, quien "emprendió, con un apasionamiento febril, la obra de armar y ajustar el aparato educativo, sin grandes pretensiones ideológicas, y sólo con la intención modesta de hacer las cosas bien" (Ramos, 1990: 85). Mejoró e impulsó la escuela rural y la escuela técnica y trató de introducir en la escuela mexicana la educación sexual, sin éxito. En esta época los problemas políticos se agravaron por dos hechos importantes de nuestra historia: la persecución religiosa y la guerra cristera, Los cuales dieron como resultado un clima de inestabilidad. Tampoco durante la gestión de Bassols se pudieron superar los graves problemas en la educación mexicana. Ramos afirma: "Pasan los años y los problemas

de la cultura nacional, que por un momento se creían resueltos, reaparecen como una voz insistente que interroga en vano" (1990: 86).

Mientras Vasconcelos define su política derivada de sus convicciones filosóficas; Bassols, al darse cuenta de las deficiencias del laicismo, buscó políticamente reencontrar un contenido doctrinal positivo para la educación. Pero en su intento por volver a una enseñanza de base espiritual, "no esperó a encontrar el contenido, sino que se lanzó por intereses políticos a perseguir la enseñanza religiosa" (Ramos, 1990: 88). Para ello el presidente Plutarco Elías Calles dio la pauta al plantear la necesidad de reformar ideológicamente al pueblo, por medio de la escuela oficial. Es decir, se intentó resolver con el apoyo de las personas menos capaces para ello –los políticos– el conflicto entre enseñanza laica y enseñanza religiosa. Narciso Bassols agitó dos problemas reales de la educación durante su estancia en el ministerio: 1) la necesidad de suprimir el principio de la escuela laica y, 2) la necesidad de dar a la enseñanza un contenido doctrinal positivo. Bassols, criticando el laicismo, en el prólogo de unas memorias de la Secretaría, planteó a los diputados la posibilidad de "dar a la enseñanza una orientación definida con una idea moderna, por ejemplo, la educación socialista" (Ramos, 1990: 89). Aunque, es justo señalar, que fue realmente Vicente Lombardo Toledano quien atacó a la escuela laica y propuso sustituirla por la educación socialista.

Así, la educación socialista sirvió y fue utilizada como una nueva bandera política enarbolada en las campañas demagógicas. Y finalmente, el movimiento llevó a la reforma del artículo 3º, en el Plan sexenal de la Convención de Querétaro y posteriormente a su aprobación en la Cámara. El problema radicaba en que "nadie sabía, ni los mismos autores, lo que era la educación socialista" (Ramos, 1990: 89). Por lo que el riesgo era que se simulara dar una educación que no se conocía y, en consecuencia, después de un tiempo y de darse cuenta del error cometido, el daño moral que se causaba a los estudiantes por una decisión tomada a la ligera era irreparable. Samuel Ramos agudamente señala que la socialización educativa "significaba en el fondo la supresión de la educación misma" (1990: 90). Es decir, la aniquilación de la educación se substituía con la propaganda política, reduciéndola a ideología. La revolución educativa se fraguó con demagogia, por lo que no hubo tal revolución. Ésta fue impuesta por decreto de Ley y desconociendo el contenido de lo que se proponía.

Dos conceptos fundamentales de dicha reforma educativa, la propuesta de

"combatir el fanatismo religioso y la de dar a los educandos una concepción racional y exacta del universo", son fuertemente criticados por Samuel Ramos (1990: 92). Para él, la frase "o es una puerilidad, o atestigua una absoluta inconsciencia en las posibilidades de la razón humana" (1990: 93). Pues no existe –afirma– un sistema educativo que "enseñe la verdad absoluta" y, por lo mismo, se preguntaba ¿qué sentido tiene la "educación socialista" para las matemáticas, las ciencias físicas y naturales, para la enseñanza de múltiples ramas de la cultura? ¿la ciencia no tiene acaso un valor objetivo que es el mismo para todas las escuelas y sistemas de educación? Pues, en el fondo, sostenía que la educación socialista no es un nuevo sistema educativo sino el establecimiento de un sistema demagógico y politizado; tesis central en el texto de este filósofo.

Ahora bien, en lo que se refiere a México y a la educación socialista, la crítica medular sostiene lo siguiente:

> Su germen fue el propósito de establecer en México una dictadura 'ideológica' sancionada por la ley y en consonancia con la orientación política del Estado, sin tener en cuenta la contradicción que esto implica con el espíritu constitucional (...) Fue una reforma educativa que se fraguó al calor de la demagogia y en la que, por ende, intervino más la pasión sectaria que la inteligencia reflexiva (1990: 91)

2. El problema de la cultura en México

Debemos de tener en cuenta que Samuel Ramos fue uno de los pioneros en plantear, desde el ámbito de la filosofía, el estudio y la reflexión sobre el problema de la cultura mexicana. Reflexiones que comienzan a aparecer parcialmente, como ensayos, desde el año 1928, en la revista *Contemporáneos*, que publica el grupo de "Contemporáneos", y en la revista literaria *Examen* que dirigía Jorge Cuesta. Hasta que finalmente, en 1934, se publican en su libro *El perfil del hombre y la cultura en México* teniendo como consecuencia que además del escándalo literario, Ramos fue consignado en 1932 por la Procuraduría de Justicia, junto con Jorge Cuesta y Rubén Salazar Mallén, por "el delito de ultraje moral".

Sobre la idea y los motivos para escribir este ensayo, el autor escribe: "La idea del libro germinó en la mente del autor por un deseo vehemente de encontrar una teoría que explicara las modalidades originales del hombre

mexicano y su cultura" (1990: 89).

En este libro la caracterología que realiza Ramos del mexicano está basada en la teoría psicológica de Alfred Adler y, ello causó una gran polémica e innumerables críticas. Sin embargo, lo que me interesa resaltar en este análisis es que Ramos precisa que el sentimiento de "inferioridad", el cual nace del conflicto entre la capacidad real de un hombre y la extralimitación en sus ambiciones, se encuentra en el origen histórico de México. Al independizarnos como país y en la búsqueda por una fisonomía nacional, siendo una nación joven, se creó el conflicto entre "lo que se quiere y lo que se puede" y se le dio una solución artificial. La solución consistió –nos dice Ramos– en imitar a Europa, sus ideas y sus instituciones. Es decir, aquí hay una primera afirmación importante para caracterizar a la cultura mexicana: ésta se planteó desde el comienzo como "imitación".

Este hecho característico de la cultura es una realidad que siempre se ha negado. Lo paradójico es que siempre que se imita algo es porque creemos que vale la pena ser imitado, por lo que existe una cierta comprensión del valor de la cultura aunque no podamos decir aún que poseemos alguna propia. La imitación se convierte en el mecanismo psicológico de defensa para salir del sentimiento de inferioridad. Porque se nos ha hecho creer que estamos creando algo que siempre hemos ambicionado: nuestra propia cultura; cuando en la realidad nuestras limitaciones nos dicen otra cosa: sólo estamos imitando la cultura europea. Ahora bien, Ramos señala que: "una cultura está condicionada por cierta estructura mental del hombre y los accidentes de su historia" (1990: 97). Entonces, ¿de qué estructura y de qué accidentes hablamos para afirmar que ellos nos marcaron?

El autor va a plantear, primero, una "Filosofía de la historia" que nos permite vislumbrar el problema de por qué nuestra cultura mexicana se planteó, desde el principio, como imitación. En un primer momento, esta afirmación puede parecernos peyorativa u ofensiva, pero esto no es así. Pues para Ramos nuestra cultura es desde su origen "criolla" porque "actúan en ella como realidades vitales los conceptos de cuño europeo de religión, moral, amor, etcétera. Pero son modificados y asimilados a nuestra ubicación geográfica" (1990: 129). Con la caracterización de la cultura como "criolla" nos encontramos con otro concepto que define a la cultura de México.

Históricamente y con la llegada de los españoles el Nuevo mundo, se introdujo a la religión como primer elemento unificador de la cultura. Nues-

tras primeras expresiones culturales las encontramos en la construcción de iglesias y en la enseñanza de las humanidades, por medio del aprendizaje del latín y del griego, lo que "encauzó la formación intelectual de varias generaciones en las normas de la cultura mediterránea" (1990: 131). Posteriormente se combatió esta herencia con el positivismo liberal laico, pero este movimiento se sustentaba en ideas que provenían de otro país. La élite mexicana viajaba a Francia para aprender lo mejor de la cultura. Y tomando como base el pensamiento ilustrado se gestó la independencia de México. Por lo tanto, Francia constituyó el modelo superior de nuestra cultura. En este tiempo nos encontramos, también, una línea de pensamiento liberal a quien un sentimiento religioso le da un impulso idealista y libertario.

A este positivismo liberal y su propuesta de cultura, se opone la obra cultural del Ateneo de la Juventud entendida como:

> Una lucha contra la desmoralización de finales del siglo XIX en México. Sus miembros propagaron ideas nuevas, despertaron curiosidades e inquietudes y ampliaron la visión que se tenía de los problemas de la cultura. Todos ellos se adhieren con entusiasmo a toda filosofía que afirma enérgicamente la vida en nombre de sus valores espirituales y se acercan a aceptar su sentido religioso. (Ramos,1990: 136)

Como movimiento, el Ateneo desarrolló su pensamiento libremente, pero su entusiasmo por las cuestiones de la alta cultura y su obra se apagó pronto. Pues a partir de 1920, "el valor de la cultura superior" se volvió problemático. Esta postura fue sustituida, nos dice Ramos, por dos movimientos polarizados, que por su antagonismo convergen en el mismo punto: los nacionalistas y los europeizantes. Los primeros se oponen a la participación de México en la cultura universal; lo segundos, ven a México desde Europa. En esta etapa y, por la aplicación de un concepto mecanicista de la sociedad, imitado irreflexivamente del modelo de los Estados Unidos en el ámbito de la educación, señala Ramos, comienza un deterioro y abandono de los serios problemas que plantea la cultura en México. Es decir, la polarización y la "imitación" de un modelo educativo determinaron un "abandono de la cultura en México" y de su problemática.

Ahora bien, la problemática sobre esta cultura, cuyo sustento es la imitación, plantea una precisión sobre por qué esta "imitación" no ha llevado a ningún

avance dentro del problema de la cultura mexicana. Ramos escribe y precisa:

> El pecado original del europeísmo mexicano es la falta de una norma para seleccionar la semilla de cultura ultramarina que pudiera germinar en nuestras almas y dar frutos aplicables a nuestras necesidades peculiares. Aquella norma no podía ser otra que la misma realidad; pero ésta era ignorada, porque todo el interés y la atención estaban vueltos hacia Europa. El error del mimetismo europeo proviene quizá de un concepto erróneo de la cultura que, por idealizar demasiado, la separa de la vida como si no fuera indispensable el calor y la fuerza vital para sostener el espíritu. (1990: 146).

Es decir, en la "imitación cultural" se ha cometido siempre un error desde su planteamiento original. Esto significa que la imitación ha sido hecha sin tomar en cuenta al hombre receptor de los valores culturales imitados. Pues, y así lo sostiene Ramos, la condición necesaria para partir hacia un planteamiento de la cultura mexicana debe sustentarse en "el conocimiento del hombre mexicano", en el conocimiento de su modo de ser específico y peculiar. Con ello va apareciendo un elemento que, aunque no se ha mencionado literalmente, es característico del pensamiento de Ramos y de los filósofos mexicanos contemporáneos a él: el espíritu. Para estos autores, "la cultura es una cualidad substancial del espíritu humano, del hombre en cuanto ser espiritual" y, por lo tanto, es en el hombre donde radica el principio y el fin de la cultura. Por ello es necesario, primero, y siguiendo la propuesta de Ramos, delimitar "el perfil de la cultura en México" basados en el conocimiento del hombre mexicano. Es decir, debemos partir siempre desde la base de una antropología filosófica como base del análisis.

Del análisis sobre la condición espiritual del hombre y la cultura mexicana, me interesa entresacar, como lo he venido haciendo, las ideas que en nuestros días siguen vigentes para la actualización del problema de la cultura en México.

El autor plantea la dicotomía entre dos posturas que tradicionalmente se han venido enfrentando y que han creado un enorme vacío y que anteriormente ya las he señalado. Por un lado, están los "hombres sobresalientes" que están desarraigados y consideran indigno ocuparse de la vida mexicana. Del otro lado, los nacionalistas, cuya estrecha visión provincialista no les permite

aceptar la cultura universal. ¿Cuál es la respuesta a este problema que con agudeza plantea Samuel Ramos? Él sostiene que "es necesario, primero, librar a los mexicanos de los complejos inconscientes que hasta hoy han cohibido el desarrollo de su ser verdadero" (1990: 149). Cuando esto haya ocurrido, y el mexicano haya "aprendido a conocer su alma", comenzará una nueva vida basada en la "sinceridad" y en "una ingente voluntad de perfeccionamiento". (1990: 150).

Lo importante de esta idea radica en que libres de los prejuicios, nuestra búsqueda estará orientada a entender el "proceso viviente" que nos ha conducido históricamente hasta el punto donde nos encontramos. Es decir, a encontrar los elementos que han creado la cultura en la cual nos encontramos inmersos y que es característica de la nación donde nos ha tocado vivir. Sin embargo, para realizar este importante y necesario análisis nos encontramos con una importantísima complicación. Según Ramos hemos perdido la antigua noción de humanismo (que de alguna manera se hallaba en la base de nuestra cultura, desde sus comienzos).

Un humanismo que "tiene una perenne actualidad, porque su espíritu no está limitado dentro del marco de tal o cual época histórica, como la Antigüedad o el Renacimiento, sino que trasciende del pasado a todos los tiempos" (Ramos, 1990: 151) y que se hallaba en la base de nuestra cultura posterior a la conquista. Un humanismo que fue introducido por los religiosos que fundaron colegios de enseñanza de las humanidades, traídos de Europa. A este modelo educativo se ha opuesto, hoy en día, otro prejuicio: "el de la educación práctica" que nos propone, dice Ramos, una "civilización maquinista", la cual es el "instrumento gigantesco de una voluntad de poderío" (1990: 152).

En la actualidad, este hecho, adquiere una gran relevancia pues las humanidades van desapareciendo de las nuevas entidades educativas, cuyos planes de estudio están basados en carreras que satisfacen las necesidades más elementales e inmediatas de los estudiantes. La vida cotidiana se va llenando de un sin fin de aparatos electromecánicos, que se encuentran en un continuo e incesante proceso de actualización, por lo que resulta imposible estar al día en los adelantos que estos objetos presentan y, además, la vida humana se ha ido volviendo cada vez más dependiente de ellos.

Pero, para enfrentar los problemas que este mundo moderno nos ofrece, Ramos propone que asimilemos "al país la civilización moderna, aunque

no corresponda por completo a nuestro espíritu" (1990: 155) y que aprovechemos lo verdaderamente benéfico de ella. Pues si le damos la espalda a su desarrollo corremos el riesgo de ser "futuros esclavos del extranjero" que nos conquistará con "los medios pacíficos de la economía y de la técnica" (1990: 144). ¿No es esto último lo que está ocurriendo con el proceso de globalización de las políticas neoliberales donde el hombre sólo es una parte de los mecanismos de producción? De ahí la importancia actual de esta propuesta, donde la "asimilación" podría ser enmarcada dentro de los márgenes de una educación basada en el humanismo de más noble cuño. Donde el humanismo, siendo el "agente de promoción del espíritu", nos permitirá encontrar fuertes defensas frente a esta realidad altamente tecnologizada y frente a esta problemática inevitable y avasallante que muchos países, actualmente, deben enfrentar.

Por ello, la educación debe desarrollar en nosotros una "pasión por la verdad", la cual es para Ramos "una de las formas del amor desinteresado". Esta pasión por la verdad nos otorga, continua Ramos, "una fuerza moral indispensable para hacer una severa crítica" (1990: 144) de nosotros mismos y, para relacionarnos con la cultura exterior. Pues la educación se vale entonces del acervo de la cultura ya acumulado hasta hoy, para desarrollarla en el espíritu de cada individuo.

La educación, bien orientada, debe tender hacia la transformación del saber en "una capacidad espiritual para conocer y elaborar el material que cada experiencia singular ofrece". De ella vamos extraer "su esencia más sutil para convertirla en 'categoría' de nuestro espíritu", desde la cual, nos dice Ramos, podemos hablar no ya de una imitación irreflexiva que se cree cultura original, sino de una verdadera y enriquecedora "asimilación de la cultura" (1990: 145).

Finalmente, para este filósofo, la cultura mexicana es "la cultura universal hecha nuestra, (es decir) que viva en nosotros, que sea capaz de expresar nuestra alma" (Ramos: 146) Una cultura que no debe encontrarse separada de la vida, que relacione la cultura con la vida, con nuestra vida mexicana; tal relación, tal vinculación es papel de la educación. Sin olvidar para ello que la educación debe estar "orientada esencialmente hacia la disciplina de la voluntad y de la inteligencia." Debemos aprender de la cultura lo que "en ella hay de disciplina intelectual y moral" (1990: 147)

Conclusión

Hasta aquí este resumen de los planteamientos hechos por Samuel Ramos. Para finalizar, me propongo rescatar los puntos centrales del texto y ver la actualidad de los dos últimos planteamientos en el tema educativo y su problemática.

Primero, se puede criticar a Ramos su excesivo halago a la obra educativa de José Vasconcelos. Esto no lo hace en detrimento de la obra y el trabajo que también realizaron otros ministros o secretarios de Educación Pública de México. Sin embargo, es indudable que la obra de Vasconcelos no sólo fue un hito dentro de la historia política y educativa mexicana, sino que además los aportes y los grandes aciertos que ésta tuvo siguen vigentes y continúan vivos como legado de la primera gran reforma educativa y cultural realizada por el filósofo mexicano Vasconcelos. Su legado forma parte de nuestra historia y de nuestro patrimonio cultural.

Segundo, uno de los puntos centrales sobre el problema de la educación es que ésta debe estar desligada de la política y, sobre todo, de los políticos. Esto parecería una contradicción de términos, pero no es así. La experiencia ha demostrado lo contrario. En manos de los políticos se han tomado decisiones apresuradas y se han hecho imposiciones de sistemas pedagógicos que han creado reformas que han quedado en el olvido, por inadecuadas e inoperantes y, sobre todo, por no sustentarse en el hombre; en este caso, en el hombre mexicano. Es decir, volvemos al problema de la cultura como "imitación" irreflexiva y con un gran desconocimiento del hombre y de la realidad en la cual ésta es impuesta como modelo.

Tercero, el libro *El perfil del hombre y la cultura en México* suscitó fuertes críticas por el análisis del hombre y de la cultura mexicana. Sin embargo, los planteamientos filosóficos realizados con profundidad y rigor aún son vigentes. La obra sigue siendo una fuente inagotable de ideas e intuiciones capaces de provocar un continuo diálogo. Pienso que a Samuel Ramos le preocupaba que esta reflexión fuese objeto de un análisis y de un estudio siempre vigente.

Debemos recordar que el esfuerzo de Ramos es inédito para la época en que concibió su obra. En filosofía no se había concretado un estudio que con gran rigor y desde una postura eminentemente crítica planteara el problema de la cultura en México desde una antropología. Por ello estoy convencida que la obra de Ramos es fundamental, vital e importante para

nuestros estudios y reflexiones sobre la cultura en México.

Seguramente ésta no es una nueva propuesta, pero continuamente se nos olvida su importancia. También nosotros debemos partir, como metodología, desde el hombre mexicano para investigar su cultura y los problemas que ésta plantea. La cultura como producto de la actividad espiritual del hombre y las obras donde se plasman, necesita ser cuestionada desde el hombre concreto para que alcance su universalidad.

El filósofo nos recuerda que el espíritu es culto. La cultura es una modificación cualitativa del espíritu. La cultura es obra del hombre, es decir, es obra del espíritu humano, del hombre en cuanto ser espiritual. Los *actos* del espíritu humano, encuadrados bajo las normas valorativas, en virtud de las cuales es el hombre ser espiritual y la conciencia humana espíritu, fincan el reino de la cultura. Esta cultura es polifacética (Aster, 1996: 39) y Ramos señala que la cultura le da un sentido de la realidad más penetrante, una conciencia más fina, más sensible y en consecuencia, lo hace, más capaz de comprender la vida.

El cuarto punto es el planteamiento educativo de Ramos y, específicamente, la educación mexicana sustentada en un esclarecimiento de lo que es el hombre en verdad. Como lo explica Rafael Moreno Montes de Oca:

> Nada inconsecuente resulta por eso que haya puesto la verdad al servicio de la existencia en una doble dimensión: la mexicana que era la inmediata, la del hombre que constituía el compromiso de filósofo. En cualquier ámbito enderezó la lucha contra la infrahumanidad y a favor del encuentro de lo verdaderamente humano. (Moreno, 1998: 301).

Un nuevo concepto de lo humano explicado desde la "ontología existencial", fundamento del humanismo que capta la esencia humana en la categoría de unidad y desde la cual se puede se pueden determinar los elementos particulares: vida física, psíquica, social, religiosa, etcétera. Desde esta base filosófica, Ramos propone una idea de humanismo porque sostiene que se ha perdido esta noción en México y se ha vuelto extraña a nuestros oídos. Por lo que Rafael Moreno resume la propuesta de este humanismo, con las siguientes palabras: "una nueva idea de humanismo, concebido como (...) responsabilidad social y, al mismo tiempo, como búsqueda, mediante razones filosóficas, de un tipo ideal que proponer a la inteligencia y a la conducta

de los hombres." (1998: 302)

Esto nos lleva a repensar el hecho de que la cultura debe ser agente de promoción del espíritu, es decir, humanista. La cultura, piensa Samuel Ramos, más que orientarse a la información erudita, debe ejercitar las funciones que han creado la cultura. Por lo que, a manera de una caracterización, afirma que "la cultura es una propiedad inherente del espíritu y, además, es una cualidad sustancial del espíritu y, añade, es una modificación cualitativa del espíritu" (1990: 258). Más adelante, vuelve a retomar el problema de la cultura para proporcionarnos otra caracterización o, podemos decir, definición de la misma; escribe: "La verdadera cultura, en la acepción que le hemos dado, es sinónimo de perfección, y por eso se debe decir que un hombre es cultivado en cuanto que tiene un sentido de la realidad más penetrante, una conciencia más fina, más sensible y en consecuencia más capaz de comprender la vida" (Moreno, 1998: 259).

Ramos, en su obra *El perfil del hombre y la cultura en México*, vuelve a decirnos que la cultura no es la idea más vulgar que consiste en un saber puro. La cultura es una "función del espíritu destinada a humanizar" (Moreno, 1998: 259). Y si la cultura es producto de la actividad espiritual del hombre, la educación también es producto de la misma actividad y ambas deben estar sostenidas en el hombre, quien es principio y fin de la cultura. No en un hombre abstraído por pura especulación y desligado de la realidad, sino el hombre concreto y su circunstancia. Podemos decir, en este caso, que para Ramos se trata del hombre mexicano con su modo de ser específico y peculiar.

Por lo que podemos concluir que el humanismo está en la base de la educación. La educación debe estar orientada a potenciar en el hombre los elementos que le permiten crecer espiritualmente. Desde este crecimiento el hombre encontrará, en él mismo, en lo más profundo de su ser, los elementos que pueden orientar su acción humana.

Referencias

ALTIERI Megale, Angelo (1998) "Hacia la recuperación de la dignidad de los estudios humanísticos", en *Las humanidades hacia el siglo XX: memorias*. México: BUAP (Facultad de Filosofía y Letras).

ASTER, Ernst von (1966) *La filosofía del presente*. México: UNAM.

CABEZAS Higareda, Antonio (1998) "Humanismo y Ciencia", en *Las huma-*

nidades hacia el siglo XXI: memorias. México: BUAP (Facultad de Filosofía y Letras).

MORENO Montes de Oca, Rafael (1998) *Reflexiones sobre la cultura mexicana*. México: Seminario de Cultura Mexicana.

_____ (1999) *El humanismo mexicano: líneas y tendencias*. México. UNAM (Facultad de Filosofía y Letras).

PALACIOS, Adela (1962) *Nuestro Samuel Ramos (Homenaje)*. México: S/ editor.

RAMOS Magaña, Samuel (1990) *Obras Completas Vols.1 y 2*. México: UNAM (Nueva Biblioteca Mexicana Nos. 41, 46).

La traición de la abuela y la lectura

Juan Manuel Campos Benítez[11]

Hay un conocido dicho latino que reza *Ars longa, vita brevis*; podríamos parafrasearlo así: aprender un arte exige mucho tiempo para lo poco que dura la vida. En todo caso la idea es clara: hay mucho que aprender y poco tiempo para ello.

Decía mi abuela que el tiempo perdido los santos lo lloran. "¿El tiempo perdido de quién?" le espeté un día. "¡Pues el tuyo, niño!" –me increpó– "que te ocupas en muchas cosas menos en alabar a Dios; ese tiempo que tienes ya lo quisieran los santos para bendecirle".

Nunca entendí lo que me quiso decir, hasta hace poco. En aquellos momentos traté de hacerle caso; traté de disfrutar los rosarios a los que nos sometía, con sus cinco misterios cada uno, según el día de la semana. No lo logré, así que me dije: "¡Pues que lloren lo que quieran todos los dichosos santos de mi abuela, que yo tengo mejores cosas que hacer!" Tenía mis razones para decir esto. Era el tiempo en que habíamos estrenado tele, una tele propia en la casa; antes pagábamos treinta centavos cada uno por una tarde de tele en la tienda de la esquina. Pero la abuela nos mandaba al rosario de las seis de la tarde, en mayo, y a las siete pasaban "Batman" y no podíamos regresar a esa hora y a la mañana siguiente no podríamos platicar con los compañeros de la escuela en el recreo. Así que mi indignación contra los santos crecía cada vez que me perdía un capítulo.

Con el tiempo aprendí a rebelarme. Mis mejores momentos fueron cuando la abuela comenzaba el rosario y yo me iba muy orondo a la sala y prendía la tele y cerraba la puerta y a hurtadillas miraba a mis hermanos y primos rezar con ella mientras yo disfrutaba del programa. Al terminar venían conmigo y me preguntaban qué había pasado; yo muy orgulloso les

[11] Docente/Investigador en la FFyL, BUAP (juancamposb@hotmail.com).

decía que casi liquidaban a nuestro héroe, pero que ahora se enfrentaba a un nuevo villano. Otras veces pasaban una película muy larga y yo me quedaba hasta el final, contraviniendo las órdenes de "ya vente a acostar, ¡ya pasan de las once!", y no había quien me preguntara qué había pasado. Pero disfrutaba esos momentos: era curioso estar despierto a altas horas de la noche, sobre todo a esa edad; cuando los silencios circundantes se imponían, el de la casa, el del patio, el de la noche. Casi sentía que había algo más importante que la tele, pero podía sentirlo a través de la ella, pues de otra manera estaría durmiendo.

Luego de la tele, a la que nos acostumbramos por algunos programas más o menos familiares o de moda cada domingo después de la misa, vinieron a ocupar mi tiempo los libros, con el consabido refrán de la abuela: "el tiempo perdido los santos lo lloran". Esta vez pensé, escandalizado, indignado, con cierta rabia que la abuela había llegado demasiado lejos con su cantaleta. No me aliviaba pensar que era una mujer que no había ido a la escuela, pues eso no era motivo para que ella odiara los libros: la había visto alguna vez leyendo y nunca nos decía nada cuando hacíamos la tarea con los libros de la escuela, y sabía que andaba yo leyendo el Quijote. Además nos contaba historias que a mí me encantaban: las del niño Jesús que hacía volar pajaritos hechos de lodo para que no los pisaran, las de Staurofila, las de castigos a comulgantes impíos cuyas almas andaban penando; cuentos de osos que se comían a los penitentes que no cumplían sus promesas hechas a un Cristo o a la Virgen; cuentos donde el diablo salía con la cola entre las piernas (a veces castigado por mujeres que nada sabían de libros), historias de San José y la Virgen, del ángel de la guarda que nos guía por el buen camino y del demonio que lo mal aconseja a uno; no todo lo aprendió en sermones, pensaba yo, algo tuvo que haber leído. Así que consideraba una traición el que ella me dijera que el tiempo perdido los santos lo lloran precisamente cuando estaba yo leyendo. Eran libros de filosofía.

Eran libros de filosofía, pero no todos. Incluso la Biblia se le hacía sospechosa y sentía su aprehensión cuando me veía leyendo. Eran tiempos turbulentos fuera de casa, pero yo no lo sabía. Una vez salí en la tarde y me sorprendió ver una procesión con algunos ataúdes; no era raro eso, lo raro era la gente alrededor, los gritos, las mantas que llevaban, y la Catedral y otros templos cercanos cerrados, lo cual se me hizo muy extraño, pues los difuntos tienen su misa en la iglesia. En el ambiente sonaban palabras extrañas:

comunismo, CELAM, y en la calle la gente andaba promoviendo la lectura de la Biblia o los estudiantes haciendo mucho ruido contra la burguesía; cosas que a mí me sonaban extrañas, interesantes pero lejanas, pues en casa nunca se hablaba de ellas ni intuía que tuvieran algo que ver con nosotros. Prefería seguir leyendo bajo la mirada inquieta de la abuela, de quien sabía no tenía acceso a las profundidades de los libros que yo tenía a la mano. Ni siquiera yo tenía acceso a ellas, pues eran libros que no entendía y que me costaba mucho trabajo leer. Pero tenía que leerlos, pues luego de la traición de la abuela contra los libros, yo tenía que leer para demostrarme que no había perdido mi tiempo ni había nada que llorar.

La abuela se fue desvaneciendo poco a poco según iba yo creciendo y ensanchando mis horizontes: la secundaria, la prepa, la carrera. Si alguna vez sentí pena por los santos llorones era el momento de dejarlos a un lado. Hay que leer, así es como se aprende en la vida, pues aparte de la experiencia que enseña mucho y es insustituible, están los libros, la memoria de la humanidad. Claro que no tenía que leer lo primero que encontrara pues tenía una idea más o menos clara de por dónde ir; para no errar a veces compraba libros sin ton ni son. Ya en la secundaria había aprendido que los libros que nos "recetan" son muy buenos para ser leídos *después* de la secundaria, ya que mientras estamos ahí nos resultan tediosos. La preparatoria fue tiempo de experimentación pues podía leer algunos libros que los maestros aconsejaban y otros que veían con recelo, pero sin decirles que los estaba leyendo. Tenía mis motivos para hacer esto. Eran estos libros los que la abuela no sabía apreciar y juzgar pues no tenían relación con lo que ella sabía de los libros. Para ella un libro debía ser ocasión para alabar a Dios. Yo andaba con los *Diálogos* de Platón y con las *Lecciones preliminares de filosofía*, de García Morente; claro que un poco escondidos, pues no habría sabido explicar su presencia si mis compañeros de la escuela me hubieran preguntado y tampoco habría podido explicarles exactamente de qué trataban. Tenía un motivo poderoso para leer en lugar de andar cotorreando con los compañeros, pero de eso escribiré en otra ocasión.

Y ocurrió que además de leer me dio por escribir. La lectura era un acto solitario, una manera de aislarme de mis compañeros, aunque no tanto, pues no faltaban los escapes de la escuela ni las famosas "pintas" al campo o a la matinée. Pero no dejaba de leer y se me ocurrió que también podía escribir, y lo hacía; eran cosas "malas", no en sentido moral sino cursilerías,

por decirlo crudamente, de chamaco de secundaria; o quizá por cursis sí eran malas y por eso, años después, las destruí. Alguna vez un compañero de secundaria me reprochó, escandalizado, que desperdiciara tanto tiempo en leer lo que no venía de la escuela y tanta tinta en escribir cosas ajenas a ella; algo me recordó de la abuela, no le hice caso y seguí escribiendo. Sabía que algunos escritores habían escrito sus diarios y por eso ponía fecha a lo que escribía. Luego supe que un amigo escribía las "ideas" de algún autor, cosas que sacaba de algunos libros y hasta de algunos periódicos y de repente las sacaba en alguna tertulia sorprendiendo a más de uno. Con el tiempo pude identificar sus "fuentes" con el resultado de que dejó de hablar de esas cosas; luego me confesó que tenía miedo de quedar en ridículo diciendo cosas que yo sabía de donde provenían. Pero le imité eso de escribir en algún cuaderno los "apuntes" sobre cosas interesantes. No me duró mucho esa estrategia, pues eran cosas sueltas; con el tiempo aprendí que era mejor resumir o sintetizar un libro completo. Claro que tuve entonces que leer subrayando el texto y luego volver a él para comenzar mi resumen. Pero eran ya lecturas "técnicas", por decirlo así, asociadas a las fichas de lecturas que nos pedían en la escuela; de hecho era ya algo más que lectura, era esfuerzo atento para llegar a la comprensión de lo leído.

Los libros que tenía que leer tenían una característica que no siempre tenían los otros: eran libros para ser estudiados, comprendidos paso a paso, exigían una lectura pausada, sin tanto placer inmediato. Ciertamente había un "placer" cuando los comprendía cabalmente, placer que se renovaba con cada lectura y que me abrían nuevos horizontes de búsqueda pues me conducían a otros libros. Son libros que se acompañan naturalmente de papel y lápiz, y que de alguna manera invitan a escribir, a dialogar con ellos. Quizá también esto se aplica a los otros libros, los libros placenteros cuando los tomamos más en serio y queremos o debemos escribir sobre ellos, aunque no tengan nada de religiosos. Esos libros placenteros, de literatura principalmente, tenían una característica: podía releerlos. Luego me di cuenta de que también los libros de filosofía exigían relecturas, pero no se trataban de textos literarios, como tiende a verse en nuestros días. En todo caso siempre coexistieron en mí esos dos tipos de lecturas y curiosamente suelo escribir cosas técnicas de lógica o de historia de la filosofía y otras como ésta, que no son propiamente filosóficas ni literarias.

Aprendí que el tiempo era valioso, entre otras cosas, porque era una

manera de meterse de lleno en un asunto casi olvidando lo que pasaba alrededor. Los cuentos, las novelas me involucraban tan a fondo en lo que contaban como los diálogos platónicos que trataban cosas que no podía dejarlas de lado así nada más, había que terminar de leerlos, donde pudiera. Los otros libros también tenían lo suyo, los que no eran literatura; a veces había que leerlos más de una vez, sacando apuntes y tratando de descifrar lo que decían, que no siempre era muy claro. Cuando hablábamos de algún libro o de algún autor, de entre mis compañeros y yo no faltaba quien doctamente dijera: "es que fulano maneja muy bien el lenguaje", y todos asentíamos con gran respeto ante esa frase iluminadora que servía para hablar bien de cualquier escritor, y para quedar bien ante un público improvisado. Cuando nos sorprendíamos ante la riqueza y versatilidad del lenguaje, que para tantas cosas servía, buenas y malas, no faltó quien dijera: "Coño, el lenguaje es complejo: ¡el lenguaje es carajo!" (Es difícil reflejar aquí el impacto que tuvo en nosotros esa frase, pero lo tuvo). Resultó entonces que se podía decir lo mismo de cualquier buen escritor y soltar a bocajarro esa frase, así que dejé de interesarme por ese tipo de tertulias. Prefería leer a un buen escritor y no tener que hablar de él, pues diría lo mismo que todos, sin que esto desmejorara la opinión de quien hablara de él. Luego descubrí que era mucho mejor no hablar sino escribir sobre un autor que nos gustara, pues para mantener el ardor que producía la obra, trasmitirlo, había que desarrollar muchos recursos para evitar las "llamaradas de petate". Con la lengua hablada esto pasaba a menudo: una vez un amigo habló primores de una obra pero al día siguiente ya no se acordaba de lo que había dicho, "¡lo hubiera escrito en esos momentos –me confesó– pero en todo pensaba menos en escribir, y de escribir no lo hubiera dicho tan bonito como dices que me salió!".

Dicen que en tiempos antiguos la lengua hablada no estaba reñida con la escritura y que todo hablar era "poético"; no lo sé, pero lo que dijo mi amigo me recordaba esas cosas del lenguaje primigenio, como ya lo decía Vico. Recordé también esa cosa de Platón cuando se interroga a la escritura y repite lo mismo; quizá mi amigo sentía que escribir lo que había dicho era una forma de enmudecerlo. En todo caso aprendí que la escritura tenía también sus relaciones con la lectura, y no sólo en el sentido de escribir por "encargo", como las recetas del médico, o de los profesores que nos pedían un "trabajo" por cada curso que nos impartían. La relación era más vital,

como la vitalidad de la lengua hablada pero que podía conseguirse también escribiendo, haciendo del escribir un acto que alcanzara lo sublime, como ya decía el viejo Longino. Pero lo que escribí en ese entonces nunca llegó a cuajar, y en todo caso le llegó su diluvio quedando borrado de la faz de la tierra.

Recuerdo que estando en la maestría leía mucho, sobre todo libros que nada tenían que ver con ella; libros de Alfonso Reyes, Borges, Cortázar, Alejo Carpentier. Alguien me dijo una vez: "Juan, debes sacrificar mucho la lectura, pues el posgrado es exigente, no puedes leer sin ton ni son todo lo que te guste, debes disciplinarte". Vaya, pensé, he aquí la versión secularizada de lo que decía la abuela; pero no suena tan descabellado. No lo era, aunque no le hice mucho caso. El placer que me proporcionaban esos textos era adictivo, no podía soltarlos y los buscaba a veces sacrificando lo que tenía que leer.

Una vez me impresionó el comienzo de una obra, tanto que la recuerdo mal que bien de memoria: "Recojo mis instrumentos de trabajo: la vista, el oído, el olfato, el tacto, el espíritu. No es que esté cansado, no estoy cansado, pero ya se pone el sol". Vaya, pensé, este hombre ya anda pensando en la muerte. Páginas adelante, o quizá ya desde el título pero sin percatarme bien de ello, me enteré de que el autor le escribía a su abuelo, ya muerto. Le escribía de su vida, sus andares, los personajes de sus obras, de sus convicciones importantes y de sus cambios de convicciones; estaba enfermo y sabía que pronto moriría, y cuenta que en su lecho de muerte pedía tiempo, más tiempo para poder escribir lo que le faltaba: "¡regálame diez minutos!" parecía suplicar como limosnero a todo al que se encontrara. ¿Tiempo? La cosa me resultaba familiar, claro está; ya la abuela me había dicho que había formas de adorar a Dios, que hubo incluso quien lo hiciera bailando por no encontrar otra forma mejor ni más intensa, como San Pascual Bailón. Años más tarde me enteré de los bailes sacros de los hasidim y de los derviches, que me impactaron mucho. También decía, cuando nos ponía a barrer o a trapear y se percataba de mi berrinche cercano, que también eso era una forma de adoración, como el famoso Fray Escoba; ella misma siempre rezaba, casi sin darse cuenta, cuando estaba trapeando el patio de la casa al ritmo del Dios te salve. Pues la serenidad con que realizaba esos humildes menesteres (el trapeador estaba hecho de jirones de ropa vieja) me impresionaba. ¿Será acaso escribiendo la forma de adoración de este agonizante? ¿Habrá perdido alguna vez su tiempo y

ahora lo llora escribiendo o mendingando tiempo para escribir? Recordé un dicho de San Jerónimo: *Oras, loqueris ad Sponsum; legis, ille tibi loquitur*, claro que se refería a la lectura de las Escrituras. Pero eso mismo me recordaba el escribir… ¿Y si la escritura pudiera ser también así...?

Pero no podía aplicar esto a mis lecturas; mucho menos a lo que escribía. Y los libros que he leído de repente me hacen preguntas. ¿Cuántos de esos libros dejaron huella? ¿Cuántos no han dejado ninguna? ¿Y si hay libros verdaderamente importantes, cómo reconocerlos? La abuela tendría una respuesta inmediata a esta pregunta. ¿Y si los que tenía que leer no eran los adecuados? Hubo un libro que busqué durante años y cuando lo encontré ya no me dijo nada, lo cerré no sin cierta tristeza; pudo haber sido un libro importante en el momento adecuado que no llegó quizá porque nunca estuve preparado para ello.

Yo no sé lo que diría ahora la abuela acerca de mis lecturas; ciertamente no son nada religiosas y no podría engatusarla aduciendo que son cosas del trabajo, pues ni yo mismo me lo creo. Tampoco quiero pensar en lo que diría acerca de libros que hay que releer y que llevan a otros libros y luego eso de libros que invitan a escribir (esto me recuerda a aquel filósofo que se negaba a que le tomaran un retrato pues, decía, era como tomar muy en cuenta la sombra de una sombra, no la cosa real e importante). Quizá me diría que el placer, incluyendo el placer intelectual, no es el fin de la lectura; quizá. Sigo pensando en la lectura como algo importante, y también la escritura; pero no puedo afirmar que esté en desacuerdo con la abuela. En todo caso lo que conservo muy vivo es aquella aprehensión respecto al tiempo perdido.

Algo de esa aprehensión me invade ahora muchas veces, y es cuando ya creo comprender a la abuela por partida doble. Pero permítame el lector recordar un cuento que tiene algo que ver con esto, si mal no recuerdo va así: una pareja de jóvenes sube a un autobús y busca dónde sentarse. Se dan cuenta de que todos llevan una flor en la mano, y de que todos los miran con cierto recelo. Ese recelo pronto se convierte en algo más: hostilidad, rencor, amenaza, y el motivo es que no llevan una flor. Suceden varias cosas, casi los aniquilan pero logran bajar del autobús, comprar su flor y cuando suben a otro autobús lleno de pasajeros con su flor, el mundo es color de rosa. Siento lo mismo hoy, ante un comercial de la tele donde un joven caminando en la calle ve a todo mundo cabizbajo, en los autobuses, en la banqueta, en

todas partes; de repente se da cuenta de que están enviando un mensaje, casi gratis, por su celular, y agacha alegremente la cabeza. Cuando veo la cantidad de libros chatarra que pululan por el mundo, en cada esquina, sin importar la calidad y pienso en los lectores que tarde o temprano habrán de caer y en su tiempo perdido no puedo sino estar de acuerdo con ella, aunque no pueda exclamar su consabido refrán: ¿no se dan cuenta del tiempo que pierden tan a la ligera?

No, –dice a mi derecha mi Ángel de la guarda– el hombre come de todo, y no todo le hace daño; ya encontrarán esos libros sus lectores adecuados, serán el tal para cual, y no será tiempo perdido; además el buen lector sabrá aprovechar un mal libro.

Pero… ¿Y el tiempo perdido con la cabeza agachada?

No, –susurra el Diachi a mi izquierda– no es tiempo perdido, cada minuto genera 666 millones en todo el mundo.

¡Ah! –me sorprendo pensando en voz alta– ¡Cuánto hay que ver, oír y vivir para aprender que el tiempo perdido los Santos lo lloran!...

Necesidad de la enseñanza de la bioética en educación secundaria: cómo transmitir conocimientos, actitudes y valores

Célida Godina[12]

La bioética es la rama de la ética que aspira a proveer los principios de conducta humana de la vida; la ética aplicada a la vida humana y no humana.

En un sentido más amplio, sin embargo, la bioética no se limita al ámbito médico, sino que incluye todos los problemas morales que tienen que ver con la vida en general, extendiendo de esta manera su campo a cuestiones relacionadas con el medio ambiente y al trato debido a los animales.

La bioética abarca las cuestiones éticas acerca de la vida que surgen en las relaciones entre biología, nutrición, medicina, política, derecho, filosofía, sociología, antropología, teología. Existe un desacuerdo acerca del dominio apropiado para la aplicación de la ética en temas biológicos. Algunos bioéticos tienden a reducir el ámbito de la ética a la moralidad en tratamientos médicos o en la innovación tecnológica. Otros, no obstante, opinan que la ética debe incluir la moralidad de todas las acciones que puedan ayudar o dañar organismos capaces de sentir miedo y dolor. El criterio ético fundamental que regula esta disciplina es el respeto al ser humano, a sus derechos inalienables, a su bien verdadero e integral: la dignidad de la persona. Por la íntima relación que existe entre la bioética y la antropología, la visión que de ésta se tenga condiciona y fundamenta la solución ética de cada intervención técnica sobre el ser humano.

La bioética es con frecuencia material de discusión política, derivando en crudos enfrentamientos entre aquellos que defienden el progreso tecnológico en forma incondicionada y aquellos que consideran que la tecnología no es un fin en sí, sino que debe estar al servicio de las personas. Las primeras declaraciones de bioética surgen con posterioridad a la Segunda Guerra

[12] Profesora/Investigadora en la FFyL, BUAP (celidagod@hotmail.com).

Mundial, cuando el mundo se escandaliza con el descubrimiento de los experimentos médicos llevados a cabo por los facultativos del régimen hitleriano sobre los prisioneros en los campos de concentración. A partir del desarrollo tecnológico comienzan elaborarse principios éticos, códigos que regulen la acción humana, derechos de las personas, etc. La bioética no ha estado exenta de estas preocupaciones por lo cual ha elaborado cuatro principios; éstos han sido definidos por Beauchamp y Childress y son los siguientes:

Principio de autonomía

Principio de respeto a las personas que impone la obligación de asegurar las condiciones necesarias para que actúen de forma autónoma. La autonomía implica responsabilidad y es un derecho irrenunciable, incluso para una persona enferma. Una persona autónoma tiene capacidad para obrar, facultad de enjuiciar razonablemente el alcance y el significado de sus actuaciones y responder por sus consecuencias.

El principio de autonomía tiene un carácter imperativo y debe respetarse como norma, excepto cuando se dan situaciones en que las personas puedan ser no autónomas o presenten una autonomía disminuida (menores de edad, personas en estado vegetativo o con daño cerebral, etc.), siendo necesario en tal caso justificar por qué no existe autonomía o por qué ésta se encuentra disminuida. En el ámbito médico, el consentimiento informado es la máxima expresión de este principio de autonomía, constituyendo un derecho del paciente y un deber del médico, pues las preferencias y los valores del enfermo son primordiales desde el punto de vista ético y supone que el objetivo del médico es respetar dicha autonomía porque se trata de la salud del paciente.

Principio de beneficencia

Obligación de actuar en beneficio de otros, promoviendo sus legítimos intereses y suprimiendo perjuicios. En medicina, promueve el mejor interés del paciente pero sin tener en cuenta la opinión de éste. Supone que el médico posee una formación y conocimientos de los que el paciente carece, por lo que aquél sabe (y por tanto, decide) lo más conveniente para este último. Es decir, "todo para el paciente pero sin contar con él".

Un primer obstáculo al analizar este principio es que desestima la opinión del paciente, primer involucrado y afectado por la situación, prescindiendo

de su opinión debido a su falta de conocimientos médicos. Sin embargo, las preferencias individuales de médicos y de pacientes pueden discrepar respecto a qué es perjuicio y qué es beneficio. Por ello es difícil defender la primacía de este principio, pues si se toman decisiones médicas desde éste, se dejan de lado otros principios válidos como la autonomía o la justicia.

Principio de no maleficencia (Primum non nocere)

Abstenerse intencionadamente de realizar acciones que puedan causar daño o perjudicar a otros. Es un imperativo ético válido para todos, no sólo en el ámbito biomédico sino en todos los sectores de la vida humana. En medicina, sin embargo, este principio debe encontrar una interpretación adecuada pues a veces las actuaciones médicas dañan para obtener un bien. Entonces, de lo que se trata es de no perjudicar innecesariamente a otros. El análisis de este principio va de la mano con el de beneficencia, para que prevalezca el beneficio sobre el perjuicio.

Las implicaciones médicas del principio de no maleficencia son varias: tener una formación teórica y práctica rigurosa y actualizada permanentemente para dedicarse al ejercicio profesional, investigar sobre tratamientos, procedimientos o terapias nuevas, para mejorar los ya existentes en vistas a que sean menos dolorosos y lesivos para los pacientes; avanzar en el tratamiento del dolor; evitar la medicina defensiva y con ello, la multiplicación de procedimientos y/o tratamientos innecesarios.

Principio de justicia

Tratar a cada uno como corresponda con la finalidad de disminuir las situaciones de desigualdad (ideológica, social, cultural, económica, etc.) En nuestra sociedad, aunque en el ámbito sanitario la igualdad entre todos los hombres es sólo una aspiración, se pretende que todos sean menos desiguales, por lo que se impone la obligación de tratar igual a los iguales y desigual a los desiguales para disminuir las situaciones de desigualdad.

El principio de justicia lo podemos desdoblar en dos: un principio formal (tratar igual a los iguales y desigual a los desiguales), y un principio material (determinar las características relevantes para la distribución de los recursos sanitarios: necesidades personales, mérito, capacidad económica, esfuerzo personal, etc.)

Las políticas públicas se diseñan de acuerdo con ciertos principios mate-

riales de justicia. En España, por ejemplo, la asistencia sanitaria es teóricamente universal y gratuita, por tanto basada en el principio de la necesidad. En cambio, en Estados Unidos la mayoría de la asistencia sanitaria de la población está basada en los seguros individuales contratados con compañías privadas de asistencia médica.

Para excluir cualquier tipo de arbitrariedad es necesario determinar qué igualdades o desigualdades se van a tener en cuenta para determinar el tratamiento que se va a dar a cada uno. El enfermo espera que el médico haga todo lo posible en beneficio de su salud. Pero también debe saber que las actuaciones médicas están limitadas por una situación impuesta al médico, como intereses legítimos de terceros.

La relación médico-paciente se basa fundamentalmente en los principios de beneficencia y de autonomía, pero cuando estos principios entran en conflicto, a menudo por la escasez de recursos, es el principio de justicia el que entra en juego para mediar entre ellos. En cambio, la política sanitaria se basa en el principio de justicia, y será tanto más justa en cuanto que consiga una mayor igualdad de oportunidades para compensar las desigualdades.

Temas que estudia la Bioética

- Problemas éticos derivados de las profesiones sanitarias: eutanasia, trasplantes de órganos, reproducción asistida o mediante fertilización *in vitro*, aborto, todos los asuntos implicados en la relación médico-paciente.
- Problemas de la investigación científica, en particular la investigación biomédica, que tanto pueden transformar al hombre: manipulación genética, tecnologías reproductivas como la clonación, etc.
- Los problemas ecológicos, del medio ambiente y la biosfera: necesidad de conservación del medio ambiente, cómo mantener el equilibrio entre las especies y el respeto hacia los animales y la naturaleza, impedir el uso de energía nuclear, controlar el crecimiento de la población mundial y el incremento del hambre en los países pobres, etc.
- Influencia social y política de las cuestiones anteriores, en cuanto a legislación, educación, políticas sanitarias, etc.

Bioética y educación

La rápida generación e incorporación productiva y social del conocimiento biológico afecta de manera creciente la vida cotidiana, el futuro de las personas, las sociedades y el ambiente. Esta situación genera nuevas interrogantes éticas y exige, en una sociedad democrática, habilitar la discusión pública, informada y argumentativa de los principales problemas generados por el avance de las ciencias de la vida. Para eso es preciso promover tanto actividades educativas relacionadas con esa problemática, como debates públicos problematizadores y argumentativos sobre bioética. Los desarrollos científico-tecnológicos habilitan soluciones para problemas prácticos y abren perspectivas inusitadas de futuro. Al mismo tiempo generan problemas. Dan lugar a dinámicas potentes las cuales, ligadas a cuestiones de índole económica, social o política, generan efectos que pueden llegar a producir resultados inesperados y atroces, incluyendo desequilibrios sociales y medioambientales que ponen en peligro la vida sobre el planeta.

Bajo el nombre "bioética" se vienen presentando estudios y discusiones en torno a estas inquietantes cuestiones de actualidad. La bioética es una deliberación de índole filosófica en las fronteras de las ciencias de la vida. En tanto tal, los problemas bioéticos sacuden seguridades, cuestionan paradigmas y certezas, obligan a repensar asuntos de índole antropológica (como: qué es el ser humano) y ética (como: qué debemos hacer); problematiza también los modos de educar. Mario Heler señala que desde que se reconoce la pertinencia de la consideración de la dimensión ética en el campo de las ciencias de la vida, "queda abierta la posibilidad de bregar por el despliegue de procesos de enseñanza y de aprendizaje no tutelados dirigidos a instalar la reflexión ética como recurso disponible para la toma de decisiones responsables" (2004). Los problemas filosóficos y éticos de alto impacto que están en la base de la bioética y que provienen de avances tecnológicos ligados a las ciencias de la vida, por un lado exigen y por otro son particularmente aptos para poner en ejecución una propuesta educativa de índole problematizadora y articuladora de saberes.

Este trabajo tiene la pretensión de crear conciencia para que luchemos por incluir la asignatura de bioética a edades tempranas porque considero que es de fundamental importancia enseñar al estudiante a problematizar las situaciones que vive o los conocimientos que adquiere a partir de problemas concretos. En función de esto, la bioética incentivará la búsqueda de la

información necesaria para plantear problemas adecuadamente y avanzar en propuestas de solución mediante la reflexión y el debate argumentativo, así como estimular la creación de alternativas y habilitar la posibilidad de asumir, de modo racional, decisiones personales y colectivas, de acuerdo a la edad del estudiante. Enseñar a pensar en problemas concretos de su realidad, en sus diferentes asignaturas que cursan; enseñar a dialogar, a plantear soluciones a edades tempranas es necesario para mejorar la vida de estos alumnos y de su entorno. Con esta enseñanza quizá evitaremos problemas que se están gestando en el mundo del futuro al formar seres humanos conscientes de los problemas que gesta la tecnociencia.

Sabemos que la relación entre ética y conocimiento es compleja; ambos términos están en fuerte tensión y ello misma condiciona la inclusión de estudios éticos, así como formar profesores para su enseñanza. Una reciente investigación educativa realizada en Brasil mostró que se da una relación inversamente proporcional entre conocimiento y ética, tanto en los currículos vigentes como en la opinión de los docentes. Cuanto más acento se pone en el conocimiento, menos espacio e importancia se da a los problemas éticos; cuanto más énfasis se pone en las cuestiones éticas, menos relevancia se atribuye a la transmisión de conocimiento. Esta contraposición parece derivarse de determinadas concepciones del conocimiento y de la ética. Una, en la cual es predominante y creciente la valoración positiva del conocimiento (particularmente, del conocimiento científico y tecnológico), que tiende a presentarse como un fin en sí mismo, como panacea de todos los "males", sin necesidad de consideraciones éticas. La otra, que subraya la importancia de la característica propia de los seres humanos de valorar (otorgamos valor a las cosas; no todo vale lo mismo y por eso deliberamos, preferimos, elegimos, decidimos, optamos…) y, específicamente, de valorar éticamente (de valorar lo bueno y lo malo), para lo cual no parece necesario el conocimiento. Probablemente se trata de una falsa oposición. Si los seres humanos somos agentes morales, si podemos hacer el bien o el mal y elaborar juicios éticos, es porque tenemos conocimiento (sabemos lo que hacemos, sus motivos y consecuencias), y porque somos libres (podríamos hacer otra cosa). Si los seres humanos valoramos el conocimiento, es porque éste es un medio para hacer el bien, para actuar moralmente y deliberar éticamente.

La bioética desde su origen procura la confluencia del saber científico y del saber filosófico conjuntando ética y biología. Es una nueva disciplina,

un nuevo modo de conocer, un nuevo espacio de cruce de disciplinas. Es pues, entre otras cosas, un serio intento por superar la falsa oposición a la que nos hemos referimos; pero la tensión persiste. Hay posiciones que tienden a minimizar los aspectos ligados a la producción conocimiento, o a despreciar las cuestiones éticas que éste genera. La minimización de los problemas generados por el desarrollo científico-tecnológico se funda en entender que, en el fondo, éstos son del mismo tipo que las cuestiones éticas y filosóficas que aquejan a la humanidad desde siempre, de modo que podrían ser pensados con independencia de los avances actuales del conocimiento.

Por mi parte, veo un peligro en la concepción de la ética porque algunos pretenden equipararla con cualquier otra disciplina. El conocimiento moral no es exactamente un conocimiento más, sumable a los distintos saberes, cada vez más específicos y especializados. Ni el filósofo, el "eticista", o como quiera llamársele, tiene que convertirse en un experto entre otros, un experto que atiende un aspecto del conocimiento que él domina porque ha hecho de él su profesión. El peligro es profesionalizar la bioética y crear al 'bioeticista'. Considero que es deseable que la formación en bioética se extienda, tanto en los estudios de secundaria como en enseñanza media y posgrado. Cuando hablo de formación de posgrado en bioética debe quedar claro que el propósito no es formar especialistas o expertos que resuelvan los problemas morales; no hay lugar para la profesión de moralista. Su tarea será la de poner su formación humanística al servicio del análisis de los conflictos éticos, iluminándolos como tales, descubriendo los valores en juego y permitiendo la participación simétrica de todos los afectados en la toma de decisiones. Enseñar consiste en un "saber cómo" y no en un "saber que".

Finalmente, llama mi atención que el subsecretario de educación básica de México propone 18 años de "educación" obligatoria, en "otro" nuevo proyecto educativo. Este proyecto considerará la acumulación de escolaridad y la construcción de habilidades y capacidades. Surge entonces la pregunta: ¿considerarán a la poesía, a la filosofía, a la bioética y a las ciencias humanas como parte fundamental en este nuevo proyecto o sólo favorecerán disciplinas de cálculo que no ayudan a vivir, ni a cuestionar la realidad ni a sostener el peso de la existencia? Considero que en el mundo en que vivimos es necesario aprender a escuchar no una voz sino diversas voces que nos "gritan" que debemos mantenernos despiertos; de lo contrario viviremos castrados espiritualmente, manipulados por conocimientos instrumentales que ponen

a los educandos en condiciones de entrar al aparato productivo, pero cuando se trata de hablar de problemas fundamentales de su existencia no son capaces de reflexionar, no entienden, no saben leer; en suma, lo que no saben es pensar meditativamente, distanciarse del mundo, ni estar en silencio. Decía Rousseau que la "educación" puede volver "estúpidos, especuladores e insensibles" a los alumnos; ¿sabrán esta verdad nuestros funcionarios y pedagogos sobre la "educación" que quieren imponer en México?

Referencias

BEAUCHAMP, Tom L., y Childress, James F., (1994) *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press.

BONDOLFI, Alberto, et. al. (1990) *Vent'anni di Bioetica*. Padova: Fondazione Lanza, Gregoriana Libreria Editrice.

CASTILLO Valery y Mugarra Torca (1991) *Ética, política, derecho y situaciones de muerte*, Caracas: Universidad Central de Venezuela.

GAFO, Javier (1989) *Dilemas éticos de la medicina actual*. vol. 1, Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

INSTITUTO de Bioética; Fundación de Ciencias de la Salud (1999) *Informe sobre clonación: En las Fronteras de la vida*. Madrid: Ediciones Doce Calles S.L.

JONAS, Hans (1995) *El Principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.

LANGON, Mauricio (2009) *Problemas Bioéticos. Elementos de Discusión*. Uruguay; UNESCO.

LOLAS S., Fernando (1998) *Bioética/Bioethics: el diálogo moral en las ciencias de la vida*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

ROMEO Casabona, Carlos M. (1995) *Genética Humana. Fundamentos para el estudio de los efectos sociales de las investigaciones sobre el genoma humano*. Deusto: Universidad de Deusto/Fundación BBV.

NECESIDADES, RETOS Y PROPUESTAS: ALTERNATIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS DISCIPLINAS FILOSÓFICAS

Algunos métodos pertinentes para la enseñanza de la filosofía

Gustavo Escobar Valenzuela[1]

Las humanidades, viejo timbre de honor en México, han de ejercer sutil influjo espiritual en la reconstrucción que nos espera.
Pedro Henríquez Ureña

En la vida docente de la Universidad lo decisivo no son los planes, sino los métodos: importa mucho menos enseñar tales o cuales materias que enseñar las que sean con los métodos adecuados.
José Gaos

La filosofía se presenta desde el comienzo bajo el aspecto de una técnica, es decir, de un arte que no está al alcance del recién llegado y que exige un aprendizaje. Creer en la enseñanza de la filosofía es creer que existe un método y que este método debe ser enseñado.
Coriolano Fernández

En los últimos años de la dominación de la filosofía positivista introducida por Gabino Barreda en la educación mexicana y bajo la égida de un "cientificismo" a ultranza, el humanismo entra en crisis, situación que posibilita, paradójicamente, la apertura de propuestas inéditas por parte de los pensadores del Ateneo de la Juventud que pugnaron por el desarrollo e implantación de una filosofía más libre y plural la cual, partiendo de la cultura clásica o greco-romana, simiente de las humanidades, trazará diversas vías de reflexión y de investigación.[2] Esta filosofía se vio enriquecida por la incorporación

[1] Docente en la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM.
[2] El Ateneo de la Juventud se fundó en la Ciudad de México el 28 de octubre de 1909. En él estaban representadas todas las profesiones y todas las inclinaciones. Pese a la heterogénea composición de la sociedad, sus miembros estaban animados por una finalidad común: levantar el espíritu de un país desmoralizado en vísperas de la Revolución Mexicana.

de todos aquellos filósofos y corrientes que el positivismo había condenado "por inútiles": Kant, Shopenhauer, Bergson, Boutroux, James, Croce…, e incluso la literatura y el humanismo español que había quedado relegado en las manos de los académicos de provincia.

Por otra parte, los llamados pensadores "fundadores" (o generación de los fundadores o patriarcas) tales como Antonio Caso y José Vasconcelos en México, Alejandro Korn y Francisco Romero en Argentina, Raimundo de Farias Brito en Brasil y Carlos Vaz Ferreira en Uruguay, se consolidan como filósofos y maestros posibilitando lo que el argentino Francisco Romero denominó "normalidad filosófica", misma que supone el cultivo y la enseñanza de la filosofía como un menester profesional, con técnica, metodología y rigurosidad, como un pensar serio y profundo, orientado al planteamiento y solución de problemas que suscita la realidad latinoamericana. Con el desarrollo y consolidación de la Filosofía en estas tierras latinoamericanas, la madurez en el filosofar desenvuelve una serie de exigencias como son la responsabilidad intelectual ante la vida, así como el compromiso de promover y, en lo posible, de lograr contribuciones creadoras que sólo el profesional de la filosofía, el filósofo, puede afrontar con acierto (Larroyo, 1968).

Desde este momento de normalidad filosófica no se concibe a la filosofía como un mero saber diletante o como una vana metafísica que crece al margen de la realidad circundante o, como diría Justo Sierra, como "una torre de marfil donde se guardaba la ciencia muerta como en los museos", sino todo lo contrario: como un quehacer vivo y profundamente enraizado en los confines de nuestra realidad, como pueblo y sociedad que anhela resolver con originalidad y creatividad sus más acuciantes problemas sociales, morales o políticos, para hacer posible un ideal de cultura que expresara José Vasconcelos en el lema universitario: "Por mi raza hablará el espíritu".

Desde entonces se busca entronizar a la filosofía y a las humanidades en general en el fluir de nuestra historia, la cual le da sustento y sentido. Se concluye, como advertirá Pedro Henríquez Ureña, que es necesario "comprender" que las cuestiones sociales de México, sus problemas políticos, económicos y jurídicos, son únicos en su carácter y no han de resolverse en la simple imitación de métodos extranjeros, así sean los ultra conservadores de los Estados Unidos contemporáneos o los ultramodernos del soviet ruso" (1984: 78). De acuerdo con esto, ya el prócer cubano José Martí hablaba de una Universidad Americana que tomara como punto de partida sus huma-

nidades retomando las experiencias que le son propias.

Sin embargo, un nacionalismo en la educación no implica, necesariamente, una estrechez de miras ni una resuelta renuncia al universalismo (occidentalismo) que de alguna manera nos guía, nos ofrece pautas, establece parámetros, avances, valores y experiencias los cuales, a final de cuentas, acabarán siendo asimilados y adaptados a nuestra circunstancia; por ello, sin duda, Samuel Ramos se refería a nuestra cultura como aquella "cultura universal hecha nuestra" (1990).

Tomando como trasfondo las consideraciones anteriores, se proponen y diseñan programas de estudio cuyos objetivos básicos se orientan, o bien a propiciar un espíritu crítico y razonador, o bien a posibilitar la incidencia del estudiante en la transformación social y axiológica de su entorno.

Y es precisamente en la adolescencia, durante el ingreso del joven y de la joven al Bachillerato, cuando se establece un perfil idóneo para acceder a la filosofía, cuando –como diría Jean Piaget– el joven logra desarrollar un pensamiento lógico-deductivo y una clara disposición para configurar utopías, imaginarios sociales así como su propia visión del mundo y de la vida, que muchas veces henchida de rebeldía, optimismo e idealismo puro, choca con el mundo "realista" y "conformista" de los adultos.

Como bien señala el maestro Eusebio Castro, la crítica y el asombro despuntan en la edad de los jóvenes preparatorianos. Es el momento y el terreno propicio para las percepciones vírgenes, para las intuiciones, para la inquisición desinteresada de los problemas del cosmos, de la vida y de la propia existencia (1968: 26).

La enseñanza de la filosofía no solamente busca un orden y una sistematización de las diferentes ciencias o disciplinas que el adolescente viene estudiando desde su *fundamento valorativo*; se empieza a vislumbrar la dignidad y la satisfacción de la *autonomía del juicio*, así como la capacidad y la libertad de acción. El joven repara y reflexiona sobre todo esto, pero busca el diálogo, la confrontación y la discusión; mismos que deberán ser encauzados y facilitados por los métodos y técnicas de enseñanza más pertinentes.

Es necesario observar que toda perspectiva del mundo y de la existencia sin el sustento filosófico acaba por volverse trunca, pobre y ontológicamente incompleta. Por ello nos dice el maestro Castro que antes que el joven o la joven se encarrile por el profesionalismo es menester perfeccionar en los jóvenes su *espíritu inquisitivo*, su *facultad crítica*, sus *sentimientos valorativos*, su

afán explicativo, no sólo en los fenómenos inmediatos externos, sino en los problemas de la vida, de la existencia humana, de la convivencia" (1968: 27).

Acorde con esto, los grandes temas y los grandes problemas de la filosofía explorados a través de las asignaturas filosóficas como la Lógica, la Ética, las Historias de las Doctrinas Filosóficas, la Estética y el Pensamiento Filosófico de México permitirán a los espíritus juveniles ampliar sus horizontes, profundizar en los diversos ámbitos de su vida cotidiana, y los habituará a encauzar su pensamiento por el orden, el vigor, la claridad y la metodicidad.

La instrumentación de diversos métodos para la enseñanza de la filosofía, deberá tomar en cuenta el carácter *eminentemente formativo* de esta disciplina el cual, sin duda, coadyuvará a la formación integral del estudiante desiderata de la educación preparatoriana. Son impensables las posturas dogmáticas y los métodos memorísticos en la enseñanza de la filosofía ya que su recepción iría en contra de su esencia crítica, desmitificadora y eminentemente cuestionadora. Siguiendo a José Gaos, es preciso señalar que la enseñanza de la filosofía no se cifra únicamente en sus contenidos básicos, sino sobre todo en la *actividad* de pensar, de filosofar, estableciendo un diálogo directo y estimulante con los grandes filósofos que la historia nos proporciona (1960).

De acuerdo con el filósofo peruano Augusto Salazar Bondy, la educación filosófica no reviste una forma adaptativa sino más bien suscitadora. Una *educación adaptativa* consiste en transmitir al educando valores, actitudes e ideas ya establecidas, procurando que éste las reciba y *adopte* tal como se dan; mientras que una *educación suscitadora* (que es la que se adecua a la filosofía) consiste en la activación del poder creador del sujeto, de aquello que hay de más de original y libre en su ser personal. En dicha educación el profesor o profesora tenderán a implementar estrategias que ejerciten la mente, el cuerpo, la voluntad, la sensibilidad y la inteligencia del educando, a fin de provocar en él reacciones inéditas, actitudes genuinas y, en esa misma medida, personales. En ese tipo de educación:

> Se busca que el alumno asuma ideas nacidas de la propia reflexión en comercio con el mundo y valores elegidos por decisión de su yo más auténtico y no por transferencia de patrones habituales sin resonancia vivencial ni autoridad sobre la conciencia más vigilante. No se enseñará pues, inculcando ideas, valores y conductas ya configuradas, sino en cualquier caso sirviéndose de ellos para preparar, vigorizar y ejercitar la

capacidad de concebir ideas, inventar valores y adoptar nuevas formas de conducta (1967: 18-19).

Pero ahora es preciso preguntarnos: ¿qué metodologías podrán ser utilizadas para el logro de esta educación suscitadora que requiere la enseñanza de las asignaturas filosóficas? Según el propio Salazar Bondy –cuya didáctica de la filosofía se encuadra en una filosofía de la liberación proclive a la realidad latinoamericana– abordaremos sucintamente los siguientes métodos de enseñanza a manera de ejemplos o sugerencias.

a) El método socrático o dialogado

Como sabemos, este procedimiento educativo se remonta a la filosofía socrática (siglo V a.n.e.) y es conocido en los ámbitos escolares como la "mayéutica socrática". No obstante su origen, puede ser aplicado a cualquier doctrina o sistema filosófico. Lo característico de la estrategia dialogada es el desenvolvimiento de un tema a base de *preguntas y respuestas* con la participación directa del maestro quien es el conductor del diálogo; el "Sócrates" de la situación filosófico-didáctica de cada clase, sin cuya intervención la reflexión de los alumnos y la enseñanza filosófica se estancarían y podrían resultar estériles.

Este método recomienda como iniciación del diálogo plantearse una cuestión apta para despertar el interés de los alumnos y fecunda en contenido reflexivo; conviene a veces aprovechar una interrogación planteada espontáneamente por algún alumno o bien provocar el planteamiento de problemas o dificultades sobre un tema determinado o libremente elegido por ellos mismos. En la asignatura de ética es posible debatir cuestiones tales como: el aborto, la drogadicción, la eutanasia, la sexualidad y la pena de muerte (es obvio que el elenco de problemas no se agota en éstos).

b) El método de lectura y comentario de textos

Es frecuente escuchar por parte de exigentes colegas que es necesario introducir a los alumnos a la lectura y al comentario de los textos clásicos o "fuentes directas" de los filósofos y autores (independientemente que se utilicen libros de texto como materiales complementarios). De acuerdo con Salazar Bondy, el fundamento de la lectura y comentario de textos como método didáctico en las asignaturas filosóficas, reside en la necesidad de *tomar contacto* con las obras de los filósofos con el fin de ganar acceso al filosofar

genuino, pues ellas constituyen el *corpus* de la historia de la filosofía, es decir, de la reflexión filosófica a través de las edades. (1967: 130)

Es necesario tomar en cuenta que si la filosofía se halla localizada en algún lugar, éste es la producción de los pensadores o filósofos que la han venido desarrollando desde la antigua Grecia hasta nuestros días; pero se encuentra en esas producciones u obras clásicas como una virtualidad que es preciso *actualizar* mediante la lectura cuidadosa y la comprensión adecuada. De allí que enseñar a comprender los textos filosóficos sea enseñar a penetrar en la filosofía tal como la historia lo ha decantado.

A juicio de Salazar Bondy pueden distinguirse tres fines principales de la enseñanza de la filosofía, a través de la lectura y comentario de textos:

1. La comprensión cabal del pensamiento de un autor (y, concomitantemente, de una escuela o corriente y hasta de una época, en tanto que el autor es un filósofo representativo).
2. El acceso a la filosofía a través de dicho pensamiento.
3. La adquisición de una técnica intelectual y de análisis filosófico.

Creemos que la segunda de estas modalidades sería la más adecuada para el nivel del bachillerato.

Un problema que plantea este método –entre muchos otros– es la necesidad de seleccionar *obras accesibles* para el estudiante del nivel medio superior; obras que en lo posible sean unitarias, que no presupongan demasiada información previa y que sean claras y no pequen de exceso de tecnicismos (ejemplos de obras muy complejas en este sentido serían: *La crítica de la razón pura* de Kant o *El ser y el tiempo* de Heidegger; en cambio obras más adecuadas para este nivel podrían ser algunos diálogos de Platón, como la *Apología*, entre otros. Una buena selección de textos nos las ofrecen Denis Huisman y André Vergez en su obra *Historia de los filósofos*, citada en la bibliografía).

c) El método de análisis lingüístico

El análisis de textos filosóficos conlleva un esfuerzo por comprender el lenguaje a veces intrincado que utilizan los filósofos, por ello el alumno se empieza a familiarizar con el manejo de un universo de lenguaje especializado; la lógica, la ética, la axiología, al estética, entre otras disciplinas filosóficas, apoyan su investigación en el estudio del lenguaje tal como él opera en el

conocimiento de la normación de la conducta, en la apreciación de las cosas y de las personas y en la creación artística.

El empleo del análisis lingüístico permite poner en juego una actividad hermenéutica del alumno en la interpretación correcta de sentidos conceptuales, ubicándose en el marco paradigmático de las doctrinas y filósofos, así como en sus diversos contextos socio-históricos; posibilita detectar seudo proposiciones, espurios planteamientos y falacias que violan la sintaxis lógica.

Cada estrategia, cada metodología y actividad emprendida dentro y fuera del aula para favorecer o impulsar el proceso enseñanza-aprendizaje tiene sus bondades pero también limitaciones que nos llevan a sopesarlas y depurarlas a través de la praxis y formación, así como otros factores que debemos tener en cuenta para su adecuada y eficaz aplicación.

Es preciso observar que los métodos de enseñanza solamente son caminos propuestos para alcanzar determinados objetivos, intenciones y valores, siendo los principales factores del proceso enseñanza-aprendizaje: a) el *profesor,* con su caudal de conocimientos, experiencias y ricas vivencias sobre el quehacer filosófica, b) el *alumno,* receptor partícipe activo, reflexionador de filosofemas, constructor inquieto de su propio saber a partir de ideas y experiencias significativas, mismas que habrán de repercutir de alguna forma, en la modificación de su personalidad y de su entorno.

Cabe señalar, además, que tan sólo hemos presentado una visión escueta y esquemática de algunos métodos que pueden ser empleados en la enseñanza de asignaturas filosóficas, sin soslayar la riqueza de alternativas, propuestas y experiencias que cada profesor puede aportar en este sentido.[3]

Referencias

CASTRO, Eusebio (1968) "La filosofía y su enseñanza", en *Centenario de la Escuela Nacional Preparatoria,* México: Edición del autor.

CARBALLIDO Hernández, Flor (2001) "Razones y convicciones para educar en la filosofía en la ENP", en *Bachiller,* No. 8, México: UNAM (ENP).

ESCOBAR Valenzuela Gustavo (1990) "José Gaos y la enseñanza de la filosofía", en *Mayéutica*. Revista del Colegio de Filosofía de la E.N.P. Año 3, No. 8.

FERNÁNDEZ, Coriolano (1970) *La enseñanza de la Filosofía,* Buenos Aires:

3 Experiencias recuperadas nos muestran una gran variedad de estrategias didácticas, de iniciativas, de propuestas que los profesores de filosofía han ideado a través de su práctica docente.

Ángel Estrada Editores.

GAOS, José (1960) *Sobre enseñanza y educación*, México: UNAM (Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Núm. 47).

HENRÍQUEZ Ureña, Pedro (1984) *Universidad y educación*. México: UNAM.

IZUZQUIZA, Ignacio (1994) *Guía para el estudio de la Filosofía*. Bogotá: Anthropos.

KRAUZE, Rosa (1978) *Introducción a la investigación filosófica*, México: UNAM.

LARROYO, Francisco (1968) *Historia de las Doctrinas Filosóficas en Latinoamérica*, México: Porrúa.

LORA Cam, José (1988) *Filosofía de la educación*, México: Nueva editorial Janis.

OLIVÉ, León (1991) *Cómo acercarse a la filosofía*, México: Limusa.

RAMOS, Samuel (1990) *El Perfil del hombre y la Cultura de México. Obras Completas*, México: UNAM.

SALAZAR Bondy, Augusto (1967) *Didáctica de la Filosofía*, Lima: Arica.

SÁNCHEZ Vázquez Adolfo (1993) "Modos de hacer y usar la filosofía". *Revista Topan*, Núm. 1, Julio-Diciembre, México: Círculo Mexicano de Profesores de Filosofía, A.C. pp. 4-6.

Investigatio Docens o docencia en forma de investigación

Victórico Muñoz Rosales [4]

Clarificando la propia perspectiva

Soy uno de esos filósofos que consideran un mal de nuestra educación y particularmente de la enseñanza filosófica la que establece formas de enseñanza, técnicas y adiestramiento pragmático-utilitario en donde lo mejor que pueden hacer nuestros estudiantes es repetir, imitar o copiar los conocimientos o competencias (¿internacionales?) que se generan en otros lugares y que corresponden a problemáticas distintas. Una pléyade de pensadores y científicos mexicanos del siglo XX llamaron a esa actitud, *malinchismo*, *bovarismo*, *nordomanía*, *imitación extralógica*, *simple copia*, etcétera; y en la base de esa actitud, se consideraba, existía un complejo de inferioridad y una mentalidad de colonizado que daba la espalda a nuestra realidad y problemas y aceptaba, por moda, todo lo que viniera de fuera. Hoy en el siglo XXI aún persisten esa mentalidad de colonizado y esa tradición en lo educativo que sólo imita, copia y reproduce el conocimiento; pero también hoy se comprende que no podemos partir de cero, ni cerrarnos a los demás, ignorando lo que se produce en otras partes.

Frente a este hecho, una posibilidad, entre otras, de modificación está por supuesto en lo educativo, en el trabajo docente emancipado y en el esfuerzo de aprendizaje autónomo que desplieguen nuestros educandos. Vale decir que sin copiar o imitar podamos iniciar a nuestros jóvenes en el ejercicio de pensar por cuenta propia, en el ejercicio de la investigación que cree y recree el conocimiento –para no sólo reproducirlo–, en el que se dote al estudiante de las herramientas teóricas y metodológicas que le permitan incursionar progresivamente y por su propia iniciativa al descubrimiento de "nuevos mundos". *Autonomía de la razón es la divisa, libre investigación es el*

[4] Docente en el Colegio de Filosofía, FFyL, UNAM y en la Escuela Nacional Preparatoria. (victorico1@yahoo.com.mx)

medio y pensar por cuenta propia el fin.

Conjuntar la docencia con la investigación o la investigación con la docencia, significa que el profesor investigue y enseñe a investigar a sus alumnos, y que el investigador ejerza la docencia e investigue enseñando. De esta manera se aprende a generalizar los productos de la investigación o del trabajo desarrollado hacia y con los estudiantes; con ello entraremos en lo que los teóricos de la investigación educativa llaman la *investigatio docens* o docencia en forma de investigación.

Trabajar con los jóvenes, *grosso modo*, motivándolos para que establezcan un problema propio, inventado, sugerido, creado por ellos, pero preferentemente de algo que se den cuenta al observar, padecer, experimentar la realidad. El trabajo docente, *por una parte metodológico, se ejercita por medio de las asesorías y/o tutorías; pero también de apoyo disciplinario por medio de los contenidos de la enseñanza*. Con todo queda el alumno enteramente libre de escoger el problema o tema, lo que sí debe buscarse es que el alumno comprenda el tratamiento filosófico del problema en la investigación. *Siempre será diferente hacer una investigación con contenido filosófico, que una investigación filosófica independientemente del contenido.*

Es necesario trabajar con los alumnos a manera de seminario en el que todos participen y poco a poco establezcan cada uno el planteamiento del problema, su ubicación en un tema, las posibles hipótesis y el esquema de los puntos que sea menester indagar para resolver el problema o demostrar la hipótesis. Trabajado lo anterior después vendrá la indagación y propuesta de bibliografía, su lectura para la construcción del marco teórico de abordaje y el trabajo de recopilar la información. El proceder metodológico de los alumnos es variado en el acopio de la información, algunos fichan, otros redactan en directo, otros transcriben, etc. Lo importante es enseñarles otros procedimientos más productivos; el docente, así, puede también aprender, desarrollando ciertas habilidades que no se posean (no todos están dispuestos a asesorar investigaciones de tesis o tienen la habilidad para orientar al alumno). Después se va redactando cada uno de los puntos del esquema, orientados por la hipótesis y el problema a resolver y dentro del marco teórico propuesto, hasta dilucidar su problema, fundamentarlo, explicarlo, comprenderlo o resolverlo. Posteriormente se revisa el trabajo, se discute o replica, se incorporan las observaciones hasta que pueda presentarse finalmente, sea a nivel de proyecto o bien como investigación concluida. Aquí se

pone en juego la estrategia metodológica de *enseñar pedagógicamente el proceso de investigación* para que los estudiantes lo aprendan. Para que aprendan a investigar e investiguen aprendiendo, en un proceso dialógico, constructivo y de co-laboración.

Siendo conscientes del procedimiento de enseñanza-aprendizaje desarrollado con los jóvenes investigadores, éste puede ser aplicado a todos los estudiantes si se lo planea y se lo concibe *como una estrategia*; *la investigación* como una estrategia docente de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

En cada ciclo escolar lo común es realizar trabajos finales en los grupos en ese sentido general de la investigación, pero se pueden enfatizar ciertos aspectos del proceso en cada año.

Con los alumnos en el primer año de la licenciatura (o en el primero de bachillerato, salvando niveles y objetivos) se deben desarrollar las habilidades de plantearse problemas y definir protocolos de investigación, aprender a usar las bibliotecas y encontrar la información, analizarla y tratarla, vinculando las temáticas de los programas de estudio con las intencionalidades didácticas. Con los alumnos del segundo año de la licenciatura se puede profundizar el proceso de la investigación en su estructuración, desarrollo y presentación –puede ser una misma investigación o problema, lo cual se recomienda para dar seguimiento a la investigación de tesis del(a) alumno(a). En el tercer año se puede incidir en el proceso de pensar por cuenta propia a partir del hecho de contar con conocimientos y habilidades previas para la indagación –que ya no sólo investigación– filosófica, el análisis, la crítica, la expresión, la discusión, sustentación y réplica de lo investigado. El proceso de investigación pues, hay que tratarlo como un recurso metodológico, como una estrategia de enseñanza y aprendizaje, y procurar lograrlo como ciclo complementario a corto plazo en cada año con cada grupo o estudiante y como ciclo completo a largo plazo, en la tarea formativa toda a través de la duración de la estancia del estudiante en sus estudios de licenciatura (o de bachillerato).

Los resultados consisten por supuesto, además de iniciar a los jóvenes en la investigación como *hábitat* natural escolar, en desarrollar en ellos los conocimientos habilidades y actitudes metodológicas (que no simplemente competitivas), para la investigación y la reflexión filosófica, haciendo que practiquen ellos mismos estos procesos.

Será menester que cada docente adecue o modifique su concepción

de filosofía y su concepción de enseñanza-aprendizaje-evaluación en una concepción de *investigación como estrategia docente de enseñanza*. Pronto nos daremos cuenta que no son tan diferentes los procesos metodológicos de la investigación, y de la enseñanza en sí mismos y relacionados con la filosofía, pues hay vínculos entre ellos si se los considera desde el punto de vista metodológico, como procesos y procedimientos para lograr algo: cómo construir los propios conocimientos en la investigación, cómo aprender y cómo reflexionar filosóficamente.

Asimismo veo que se logra formar una cultura de la investigación que lleve a los alumnos a la autonomía del pensamiento, en donde la investigación no esté separada de su producto: el conocimiento. El alumno aprende que el conocimiento es producto de la actividad humana cotidiana y personal de indagarlo, procesarlo y construirlo. Lo cual no sólo depende del profesor, sino principalmente de cada alumno como sujeto activo.

También comprende el alumno, y el profesor, que a pesar que el conocimiento generado no sea nuevo, original o revolucionario, *es su conocimiento, fue generado o producido por él,* con lo cual entiende cómo se produce, qué procesos intervienen y, en su nivel lo ejercita para ir conquistando mayor habilidad, adiestramiento y actitud indagadora.

Por ello puedo decir que el alumno aprende a investigar investigando; mientras que el docente, enseña a investigar e investigando aprende a enseñar.

En el actual contexto de ataque y exclusión de la filosofía y sus asignaturas, (y en general a todas las humanidades) debemos prepararnos para la defensa de la filosofía y su fortalecimiento, a mi juicio por dos vías principales: mejorando nuestra práctica educativa en la enseñanza de la filosofía y en el ejercicio profesional que incida en la sociedad actual; pero también en la creación y recreación auténtica de un ejercicio del filosofar sensible a las problemáticas sociales.

Me parece que si hemos de ir borrando esa mentalidad de colonizado, que todo lo copia e imita restringiendo nuestro ejercicio crítico de la razón, de pensar por cuenta propia; hemos de comenzar en la educación cotidiana dentro de nuestras aulas de clase, pues es ahí donde podemos hacer la diferencia con nuestros alumnos.

Hay que dejar, por principio de cuentas, de anquilosarnos como profesores y atrevernos a reintegrarnos a la investigación y recuperar esas habilidades perdidas; o ya siendo investigadores, es indispensable permitir mejorar

pedagógica y didácticamente nuestro desempeño docente; en ambos casos para lograr la autonomía de pensamiento en nuestros alumnos, haciéndolos pensar por cuenta propia sobre la base de iniciarlos y acompañarlos en la actividad de la investigación, como cultura y acto humano de producción y generación de conocimientos. De ahí que no sea necedad insistir en la *investigatio docens* o la investigación como una estrategia docente de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

¿Se puede enseñar filosofía bajo el enfoque por competencias?

René Vázquez García[5]

La pregunta que orienta estas reflexiones es la siguiente: ¿se puede enseñar filosofía, a nivel licenciatura, bajo el enfoque basado en competencias (EBC)? Para dar una respuesta vamos a dividir su tratamiento en dos aspectos: 1) caracterizar el enfoque de competencias y, 2) plantear la naturaleza de la filosofía y los problemas de su enseñanza. Para abordar el primer aspecto iniciamos con el tratamiento de la noción de *competencia*.

La primera situación a la que uno se enfrenta al tratar de entender dicha noción es que hay muchas maneras de conceptualizarla e incluso, a juicio de Ángel Díaz Barriga (2006: 8), priva la imprecisión conceptual. Para orientarnos en esta situación vamos a seguir a Rojas (2002: 47, 48) quien, apoyándose en Goncz y Athanasou, sostiene que hay tres concepciones básicas de competencia:

1. *Competencia basada en tarea*. Definida como diversos comportamientos discretos ligados con la realización de tareas muy específicas. Ésta es la primera y más difundida acepción. Implica una visión simplificada y fragmentaria acorde con el conductismo y las técnicas de análisis de tareas que primaron en los años 70.
2. *Competencia genérica*. Aglutina los atributos generales del profesional experto, indispensables para un desempeño efectivo. Implica conocimiento y habilidades generales que augurarían el pensamiento crítico y las habilidades de comunicación con cierto nivel de dominio para el desempeño del profesional. Para Rojas, esta concepción tiene problemas, pues es un modelo administrativo, descontextualizado,

[5] Docente en la FFyL-Universidad Autónoma de Tlaxcala (vagrene@hotmail.com).

que plantea las siguientes preguntas: ¿existen las competencias genéricas?, ¿son transferibles, aplicables?

3. *Competencia como relación holística o integrada*. Designa un complejo estructurado de atributos generales (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) requeridos para interpretar situaciones específicas y desempeñarse en ellas de manera inteligente. Entre sus ventajas, Rojas señala que sintetiza las dos anteriores, toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo.

Sin duda, las dos últimas concepciones son las que más prometedoras y complejas se presentan, en cuanto apuntan a una noción más profunda de la competencia que la aleja de concepciones demasiado pragmáticas o técnicas, pues los críticos del EBC regularmente señalan que éste sólo enfatiza el saber hacer, el saber cómo, el quehacer técnico, etc., en detrimento del saber qué y por qué, del conocimiento, de la comprensión del mundo, de la inteligibilidad. Aunque para algunos estudiosos franceses como Denyer y Perrenoud esto es un falso dilema, pues no se trata de elegir entre conocimientos y acción, entre entender y hacer, pues para un hacer inteligente se tiene que entender primero. Más bien se trata de darle un nuevo sentido a los conocimientos. Por ejemplo, a juicio de Perrenoud: "Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimientos. Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permite su movilización *ipso facto* en situaciones de acción" (1999: 9). De tal modo que podemos decir que bajo el EBC los conocimientos deben permitir un actuar inteligente, es decir, eficaz y comprensivo, las dos cosas juntas, ya que es posible lanzarse a la acción y hasta triunfar en ella sin aprender nada. Ahora bien, alguien competente no es alguien que "triunfa", sino alguien que "sabe cómo y por qué triunfa", alguien que dispone de la inteligencia de su acción y que, por tanto, puede aprovecharla, según las necesidades y las circunstancias […] el que dice "competencia" no sólo dice *eficacia* de la acción, sino también comprensión de su eficacia, prenda de su reinversión en otras situaciones. (Denyer: 2007: 107).

Es innegable que la implementación del EBC a nivel universitario requiere de una adaptación a diversos y profundos niveles que aquí no pretendemos revisar por ahora. Sólo vamos a explorar algunos de los cambios que parece implicar en el proceso de enseñanza a partir de considerar tres aspectos: 1) la pedagogía de las competencias, 2) el rol del profesor y 3) el

tipo de evaluación pertinente.

¿Qué principios orientan la enseñanza bajo el EBC? A continuación sintetizamos dos concepciones sobre el tema. Para Perrenoud (1999), los principios pedagógicos del EBC serían básicamente los siguientes: 1) Se trata de pasar de las cabezas *bien llenas* a las cabezas *bien hechas*; 2) La construcción de competencias equivale a la *formación de modelos de movilización de conocimientos* de manera adecuada, en tiempo real, al servicio de una *acción eficaz*; 3) Se trata de *hacer menos cosas*, de dedicarse a una pequeña cantidad de *situaciones sólidas y fecundas*, que producen aprendizajes y giran en torno a saberes importantes; 4) Se trata de pasar de una lógica de la enseñanza disciplinaria, transmisiva, *enciclopedista,* a una *lógica de la capacitación* («coaching») basada en un postulado: las competencias se crean frente a situaciones que son complejas desde el principio.

Por su parte, para Díaz y Rigo (2002: 84, 85) las principales directrices pedagógicas del EBC son las siguientes: 1) Se potencia la enseñanza de contenidos procedimentales socialmente relevantes, de los intelectuales, de los adquisitivos, generadores, autorreguladores, de los estratégicos y generales; 2) Los contenidos procedimentales se sustentan en sólidos conocimientos teóricos y se orienta en normas, valores y actitudes definidas; 3) Los contenidos teóricos son insumo y oportunidad para aprender a pensar y a razonar. Deben enseñarse como elementos procesuales y no como meros productos; 4) La enseñanza de actitudes ha de traducirse en un hacer real; 5) La evaluación de competencias debe contemplar una aproximación integral, dinámica, contextualizada y basada en juicios cualificados.

Más allá de las diferencias entre estos autores, parecen coincidir en enfatizar el hecho de que el EBC se caracteriza porque los estudiantes aprendan procedimientos para utilizar el conocimiento, ante situaciones complejas y problemáticas, que les permitan actuar inteligentemente, es decir, eficaz y comprensivamente. Para lograr esto una de las cosas que sin duda tendría que cambiar es el rol del profesor y su relación con el estudiante.

Bajo el EBC, el quehacer del docente parece cambiar radicalmente respecto a su rol tradicional. Para ilustrar tal cambio vamos a sintetizar los planteamientos de Denyer al respecto:

1. Para el docente: "ya no se trata de *enseñar stricto sensu*, sino, más bien, de *hacer aprender*. Este nuevo proceso implica considerar la clase

en la perspectiva de una lógica de acción centrada en el alumno, construyendo competencia y conocimiento, más que una lógica de transmisión centrada en la materia" (2007: 194).

2. "La clase se aleja del modelo del auditorio para acercarse al del taller" (2007: 196).
3. El rol del maestro es de *mediador*, su papel se parece más a la de un *coach deportivo* que a la de un conferenciante, pues interviene durante o después de la actuación del alumno (2007: 110).
4. El maestro (experto) encuadra los procesos, de corte y señalización de etapas. Progresivamente reduce sus intervenciones hasta hacerlas desaparecer cuando el alumno esté capacitado para arreglárselas por sí solo (objetivo último del aprendizaje). El profesor tanto *hace con* el alumno *como hace delante* del alumno (2007: 113).
5. El profesor enfrenta a los alumnos a tareas complejas, de distintos niveles de dificultad, apropiadas a las competencias que deben desarrollarse (2007: 193).
6. Dota a los alumnos (sobre la marcha) con los recursos necesarios para la resolución de las tareas propuestas (2007: 193).
7. La planeación en competencias gira sobre la resolución de grupos de tareas o de "familias" dependientes de una misma competencia. No sobre conocimientos exclusivamente ni en objetivos intermedios o generales (2007: 124).
8. Para desarrollar competencias el docente necesita: a) imaginar y construir las tareas adecuadas, b) enseñar a los alumnos a resolverlas y, para ello, a adquirir y a movilizar los recursos indispensables, y c) hacer surgir en el alumno una reflexión metacognitiva sobre las condiciones del éxito de la acción (2007: 85).

Bajo esta perspectiva, el quehacer docente se centra en generar experiencias que autoricen al alumno apropiarse de información, conocimiento, procedimientos, etc., que le permitan resolver, de manera cada vez más independiente e inteligente, las situaciones problemáticas que se le presenten. Se trata de asumir un rol de mediador, facilitador, ayudante experto del estudiante. Para lograr asumir este papel se tienen que cambiar concepciones sobre diversos aspectos del quehacer docente; sin duda uno de los más importantes es la concepción de evaluación.

La evaluación, en sus diversas modalidades (institucional, docente, de desempeño, del aprendizaje, etc.), se ha convertido en los últimos años en un tema fundamental en las reflexiones sobre la educación; en el EBC no es la excepción. Incluso para algunos autores en el asunto de la evaluación se juega la implementación de este enfoque. Así, para Perrenoud, "si el enfoque por competencias no transforma los procedimientos de evaluación, lo que se evalúa y cómo se evalúa, tiene pocas oportunidades de 'tener estabilidad'. Más vale reformar simultáneamente programas y procedimientos de evaluación". (1999: 102)

Pero, ¿cuáles serían estos rasgos de la evaluación en el EBC? Por su claridad sintetizamos los propuestos por Díaz y Rigo (2002: 85): 1) propiciar la mayor *integración* posible entre teoría y práctica, 2) empleo de métodos e instrumentos que permitan valorar la *diversidad de desempeños* esperados, 3) énfasis en la *valoración de competencias ligadas con la síntesis y aplicación situada de contenidos diversos* (conceptuales, procesuales, actitudinales), 4) emisión de *juicios razonados*, cualificados, sobre la competencia desplegada en un momento y contexto particular por un individuo, y 5) el *despliegue in situ de las competencias evaluadas*, la revisión de producciones y aportaciones de índole profesional.

En síntesis, y para decirlo con las palabras de Denyer, la evaluación adecuada para el EBC es una *evaluación formativa*:

> La evaluación formativa implica una reflexión, un diálogo con los alumnos sobre los resultados obtenidos y los procesos de aprendizaje y de enseñanza que los llevaron a ellos. Aclara a los alumnos y al profesor la eficacia de esos procesos y, llegado el caso, el origen de las dificultades. Desemboca en su eventual modificación, con vistas a una mejora. (2007: 146).

De tal modo que podemos decir que se trata de asumir una evaluación que retroalimente el proceso de enseñanza y aprendizaje; una evaluación que permita reflexionar sobre las fortalezas y debilidades del quehacer de los participantes en el quehacer educativo. Una evaluación que no se reduzca ni confunda con la calificación ni con la acreditación.[6]

Ahora pasamos a tratar sucintamente el segundo aspecto propuesto: la

6 Sobre el tema es útil revisar el Capítulo 5: "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia", en *Didáctica y curriculum* (2006) de Ángel Díaz Barriga.

naturaleza de la filosofía y los problemas de su enseñanza.

Partimos del supuesto de que para reflexionar sobre la enseñanza de la filosofía necesitamos tener una noción básica de lo que es esta disciplina. Empresa bastante compleja, pues como señala Bochenski (1992: 21) uno de los problemas filosóficos más espinosos es precisar qué es la filosofía. Pero, apoyándonos en una clasificación que propone un filósofo mexicano, podemos clasificar las concepciones de la filosofía en dos grandes grupos: a) por un lado, aquella concepción que concibe a la filosofía como un tipo de conocimiento (Hurtado, 2004a: 64), y b) por el otro, tendríamos aquellas concepciones que niegan que la tarea de la filosofía sea descubrir verdades (Hurtado, 2004b:45). En todo caso hay un rasgo común a las dos concepciones que permite diferenciar la filosofía de otras actividades humanas. Nos referimos a lo que Jaspers (1957: 13) llama la "peligrosidad" de la filosofía, en cuanto destruye el orden y fomenta el espíritu de independencia; o lo que Ortega y Gasset designa el carácter paradójico de la filosofía, entendiendo por tal el hecho de que "toda filosofía es paradoja, se aparta de la opinión natural que usamos en la vida, porque considera como dudosas teoréticamente creencias elementalísimas que vitalmente no nos parecen cuestionables" (2000: 116). Podemos llamar a este aspecto de la filosofía la capacidad de *desnaturalizar* el mundo humano. Por este entendemos que la filosofía, al cuestionar el orden en el que vivimos, tanto natural como social, el cual nuestro sentido común nos indica que es "natural", "eterno" e "inmutable", nos lleva irremediablemente a preguntarnos por el fundamento de nuestras creencias vitales más básicas y a darnos cuenta de la fragilidad de las mismas. Luis Villoro (2003: 74) expresa esta cualidad de manera muy sintética: "La filosofía no es más que ese paso: es el arte de plantearle al conformismo las preguntas susceptibles de incomodarlo". Consideramos que esta capacidad de la filosofía de cuestionar, de desnaturalizar el conformismo, el sentido común, las creencias vitales o como le queramos llamar a ese conjunto de ideas, valores, creencias, símbolos, etc., que subyacen a cualquier concepción del mundo de cualquier ser humano en cualquier época de la historia, es su característica esencial.

Una vez esbozada la naturaleza de la filosofía pasamos a hacer la distinción entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar, y la problemática que implica, pues siguiendo a Kant, pensamos que sólo se puede hacer lo último. Si entendemos el enseñar filosofía como la transmisión de un conjunto

de ideas, teorías o doctrinas establecidas y aceptadas de manera general, es evidente que en este sentido es imposible enseñar esta disciplina, pues no existe ese núcleo de conocimientos establecidos. A pesar de lo anterior, desafortunadamente parece que en Latinoamérica predomina la enseñanza de la filosofía como un plexo de conocimientos históricos establecidos como fundamentales. Pues como comenta Jorge J. E. Gracia:

> La forma tradicional de la enseñanza de la filosofía en nuestros países ha consistido en gran parte en la memorización y repetición de las ideas filosóficas importantes de la historia de la filosofía. En muchos casos se le presta atención a los detalles del pensamiento de los filósofos que se estudian, pero raramente la enseñanza involucra el planteamiento de problemas y su solución. En general la filosofía se imparte como una historia de las ideas y no como una empresa en la que hay que entrar y entender la problemática para después presentar soluciones más coherentes y verdaderas. (1987: 222; el subrayado es nuestro).

Al parecer esta situación no ha cambiado mucho, por lo menos en México. Este es el parecer de Miguel Ángel Sobrino en un texto publicado en 2002, pues considera que aprender filosofía es aprender a pensar con todo rigor en los diferentes ámbitos de la vida. Aprendizaje que necesariamente es lento y que requiere ser bien dirigido. "Pero lo grave es que en las Facultades de Filosofía apenas se enseña sistemáticamente dicho arte. Se estudia una disciplina y otra, se hace con mayor o menor aplicación y talento, pero no se dedica tiempo a acostumbrar el ánimo al camino del pensar" (2002: 134). Ante este panorama consideramos necesario enfocar de manera diferente la enseñanza de la filosofía. No se trata de elegir entre enseñar a filosofar y enseñar historia de la filosofía. Pues como señala atinadamente Fernando Salmerón sobre esta cuestión, se deben "[…] tomar con reservas las tesis que postulan una educación critica con detrimento de la información, como si se tratara de dos términos entre los cuales podemos optar" (2000: 404). No obstante lo anterior, no hay que perder de vista que el estudio de la historia de la filosofía debe ser un medio para lograr la formación de hombres y mujeres que ejerzan la actividad del filosofar.

Una vez teniendo claro que es poco recomendable la enseñanza de la filosofía como una simple transmisión de conocimientos, o mejor dicho de

información, podemos enfocar la cuestión desde otro punto de vista. El punto de vista propuesto es el de enseñar a filosofar. Entiendo por filosofar, siguiendo a Villoro (2003: 71, 73), una actividad humana con ciertas características y peculiaridades que la convierten en un quehacer específico. Así, en adelante explicitaremos cuáles son las características del filosofar y las medidas necesarias para su enseñanza y su aprendizaje. Para profundizar esta caracterización vamos a dividir su análisis en dos partes: por un lado, lo que denominamos una actitud filosófica y, por otro, el dominio de ciertas habilidades imprescindibles para el filosofar.

¿Qué es eso de la actitud filosófica? Básicamente la entendemos como una manera específica de relacionarse con lo que nos rodea, un modo de enfrentar y entender el mundo, a sí mismo y a los otros, e incluso, un modo de vivir; o, como diría Jaspers (1957: 8), se trata de un despertar de los hombres. Tal estado de ánimo que llamamos actitud filosófica tiene, desde el punto de vista de diferentes autores, las siguientes características:

a) Preocupación por detectar y plantear preguntas de fondo sobre cualquier aspecto de la realidad con el afán de encontrar los fundamentos de todo conocimiento y acción.
b) Amor a la verdad.
c) Preocupación por cultivar el pensamiento propio o, como escribe Elisabetta Di Castro: "el espíritu filosófico reivindica la independencia, la libertad de pensamiento, el pensar por uno mismo" (2004: 40).
d) Capacidad de asombro, admiración, curiosidad. Sobre la admiración, García Morente nos dice que es como infantilizarse, en el sentido de: "admirarse de todo, sentir lo profundamente arcano y misterioso de todo eso; plantarse ante el universo y el propio ser humano con un sentimiento de estupefacción, de admiración, de curiosidad insaciable, como el niño que no entiende nada y para quien todo es problema" (1994: 25).
e) Una actitud critica.7 Entiendo la noción de actitud crítica en el mismo sentido que Fernando Salmerón, es decir, como la "necesidad de someter a discusión todo punto de vista. La discusión libre, el principio del diálogo, es la única condición a que debe someterse la filosofía" (1980: 82). Un filósofo critico, como comenta Eduardo Rabossi (1987: 204),

[7] Compárense estas características con lo que Fernando Salmerón llama "virtudes intelectuales" en *Filosofía y educación. Obras 3*. El Colegio Nacional. México. p. 397.

> "admite como parte de su credo filosófico la posibilidad de que pueda estar equivocado respecto a sus tesis, por grande que sea la convicción con que las abraza". Esta actitud critica implica la discusión, cuya posibilidad depende según Schettino (2004: 133) de dos condiciones, una de índole intelectual y otra de carácter moral: "La primera es el escepticismo, es decir, la íntima certeza de que no conocemos la verdad última, final, universal y necesaria y de que, por ello, siempre podemos aprender algo. La segunda condición es la tolerancia respecto de los demás".
> Esta condición moral de la actitud critica del filosofar me parece que en el fondo implica un reconocerse entre los otros (Zea: 2003: 50), pues sólo puedo aceptar discutir con otros, hacerme comprender y tratar de comprender a los otros, si los considero de igual valía que yo.

Por cuestiones de espacio, sólo enunciamos el otro aspecto del filosofar ya mencionado: las habilidades necesarias para un filosofar sólido, entre las cuales, consideramos principalmente dos:

> a) Dominio de los elementos técnico-metodológicos necesarios para hacer una lectura lo más inteligente, profunda y formativa posible de textos clásicos;.
> b) Dominio y ejercicio o aplicación de la lógica y la teoría de la argumentación al análisis y composición de textos.

Consideraciones finales

Si los lineamientos pedagógicos del EBC se caracterizan por enfatizar la intención de que los estudiantes aprendan procedimientos para utilizar el conocimiento, ante situaciones complejas y problemáticas que les permitan actuar inteligentemente, es decir, eficaz y comprensivamente, entonces consideramos que podrían servir para orientar un plan de estudios en filosofía enfocado a la enseñanza del filosofar. Pues filosofar es actuar, no es otra cosa que reflexionar sobre problemas fundamentales que nos plantea nuestra interacción con el mundo natural y la convivencia con los otros seres humanos.

Así, en la medida que en el EBC el quehacer docente se centre en generar experiencias que le habiliten al alumno apropiarse de información, conocimiento, procedimientos, etc., que le permitan resolver, de manera cada vez más independiente e inteligente las situaciones problemáticas que

se le presenten, en la medida que se trata de que el profesor asuma un rol de mediador, facilitador, ayudante experto del estudiante, en esa medida consideramos que tal enfoque puede ser adaptado a la enseñanza del filosofar de manera productiva. Pues podría permitir el paso de una enseñanza de la filosofía basada en la memorización de lo que han dicho los grandes filósofos de la historia a una enseñanza del filosofar basada en la reflexión, por parte del estudiante, de los grandes problemas filosóficos.

Si la evaluación en el EBC implica actividades que retroalimentan el proceso de enseñanza y aprendizaje, si implica una evaluación que permite reflexionar sobre las fortalezas y debilidades del quehacer de los participantes en el quehacer educativo, entonces nos parece que puede funcionar muy bien en la enseñanza del filosofar, en cuanto permitiría hacer un seguimiento puntual del avance del aprendizaje del principiante de filósofo.

Finalmente, si aprender filosofía consiste básicamente en aprender a filosofar, es decir, a realizar un quehacer humano que supone ciertos conocimientos, actitudes, valores y habilidades, cuya característica esencial es desnaturalizar el mundo que nos toca vivir, esto es, problematizar los aspectos fundamentales de la cosmovisión que hemos heredado, entonces nos parece que, en principio, no hay problemas en orientar la enseñanza de la filosofía bajo el EBC.

Referencias

BOCHENSKI, J. M. (1992) *Introducción al pensamiento filosófico*. Barcelona: Herder.

CASTRO, E. di (2004) "Filosofía, pluralismo y racionalidad", en *Pensar la filosofía*. México: UNAM pp. 35-40.

DENYER, M. et al. (2007) *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.

DÍAZ, Á. (2006) *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio.* México: Paidós.

DÍAZ, F. y Rigo M. (2002) "Formación docente y educación basada en competencias", en *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM, pp. 76-104

GARCÍA, M. (1994) *Lecciones preliminares de filosofía*, México: Porrúa.

GRACIA, J. (1987) "Problemas en la enseñanza de la filosofía en Ibero-América", en *Filosofía del lenguaje, de la ciencia, de los derechos humanos y*

problemas de su enseñanza. México: UNAM, pp. 219-225.

HURTADO, G. (2004a) "El diálogo de las filosofías", en *Pensar la filosofía*. México: UNAM, pp. 63-71.

HURTADO, G. (2004b) "Institución, pluralidad y diálogo", en *El futuro de la filosofía*. México: Universidad Iberoamericana, pp. 43-50.

JASPERS, K. (1957) *La filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.

NAGEL, T. (2002) *¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.

ORTEGA y Gasset, J. (2000) *¿Qué es filosofía?* México: Espasa-Calpe.

PERRENOUD, P. (1999) *Construir competencias en la escuela*, Santiago de Chile: Dolmen.

RABOSSI, E. (1987) "Enseñar filosofía y aprender a filosofar", en *Filosofía del lenguaje, de la ciencia, de los derechos humanos y problemas de su enseñanza*. México: UNAM, pp. 201-208.

ROJAS, I. (2002) "La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México", en *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM, pp. 45-75.

SALMERÓN, F. (1980) *Cuestiones educativas y páginas sobre México*. México: Universidad Veracruzana.

SALMERÓN, F. (2000) *Filosofía y Educación*. Obras 3. México: El Colegio Nacional.

SCHETTINO, H. (2004) "La filosofía política en la Universidad", en *Pensar la filosofía*. México: UNAM, pp. 129-137.

SOBRINO, M. (2002) "Perspectivas sobre la enseñanza de la filosofía en México", en *La filosofía mexicana entre dos milenios*. México: UNAM, pp. 123-138.

VILLORO, L. (2003) "¿Para qué la filosofía?", en *Día internacional de la filosofía*. México: Asociación Filosófica de México, pp. 69-75.

ZEA, L. (2003) "Los retos de la filosofía en el nuevo siglo y milenio", en *Día internacional de la filosofía*. México: Asociación Filosófica de México, pp. 45-50

La enseñanza de la filosofía y sus competencias

María del Socorro Flores Cerón[8]

Introducción

La enseñanza es una tarea ardua que involucra al Estado, a la sociedad, a los individuos y a la escuela. Por esta razón, con frecuencia se pone en evidencia la calidad que posee el sistema educativo, ya que en él intervienen múltiples actores, entre los cuales destaca, en el caso de México, el papel sexenal y coyuntural de la política educativa impulsada por los gobiernos en turno, la cual suele no responder a las necesidades reales de los involucrados en el proceso educativo.

Los cambios en los programas de estudios suelen responder más a requerimientos ajenos que a los actores del proceso educativo; entre los requerimientos destacan las disposiciones provenientes de organismos internacionales, los cuales no en todos los casos han tomado en cuenta las circunstancias y exigencias particulares de dichos actores.

Pese a lo anterior, deslindando la acepción de competencias de la connotación que presupone la intención de desarrollarlas con el único fin de responder a las necesidades de capacitación laboral y de mejora productiva en las empresas, y considerándolas en un sentido mucho más holístico, en el que el fin último sea la formación integral de los alumnos en tanto personas libres y responsables, la introducción del enfoque pedagógico por competencias, presenta nuevos retos que bien vale la pena reflexionar.

Así, la enseñanza de la filosofía, en particular para ética y valores, en los programas de asignatura de los bachilleratos de la SEP, e incluso de la BUAP, pretende dejar atrás el enfoque pedagógico tradicional, encaminado ahora su aprendizaje hacia el desarrollo de competencias, tales como la toma de conciencia, la reflexión, la creatividad, la solución de problemas, el trabajo

[8] Alumna de la Maestría en Educación Superior, FFyL, BUAP (mcocofc@hotmail.com).

colaborativo, competencias que promueven que los jóvenes sean partícipes y conocedores de la historia y circunstancia actual de su país, y que sean capaces de actuar en el mejoramiento de su propio contexto.

La enseñanza

Con respecto al concepto de enseñanza, se enuncian diferentes posturas de acuerdo al enfoque teórico con el cual se aborde, ya que una tarea importante de la enseñanza es facilitar que el alumno realice las tareas del aprendizaje, manifestándose una dependencia real entre el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Enseñar implica la transmisión de contenidos culturales, científicos y técnicos, es decir, pone a disposición de las nuevas generaciones el saber acumulado por la sociedad y la cultura de toda la humanidad. Tradicionalmente, esta transmisión suele estar centrada sólo en el contenido teórico, mismo que el profesor comunica al alumno que recibe la información.

En otra perspectiva, el significado es más complejo porque enseñar implica enseñar a pensar, orientar los procesos de construcción del conocimiento (Ojeda y Alcalá, 2004). La enseñanza es un tipo de práctica que facilita la transformación del pensamiento, el comportamiento, las actitudes, los valores; todo esto coordinado por el docente respetuoso de los requerimientos individuales y grupales de los alumnos.

Desde una perspectiva tradicional, para que una actividad sea llamada enseñanza, es necesario que haya dos personas, una que posea cierto conocimiento, y otra que no lo posea; de este modo el que posee el conocimiento intenta transmitir el contenido del cual el otro carece, estableciéndose entre ambos una relación de enseñar y de aprender.

En cambio, para una perspectiva participativa, en el proceso educativo el docente propicia que los alumnos se responsabilicen de dicho proceso, de manera que juntos, de manera comprometida, se apropien, reproduzcan e innoven los saberes, al mismo tiempo que convivan democráticamente desarrollando relaciones en las que la solidaridad, la tolerancia y la equidad son práctica común.

De esta manera, la enseñanza no se separa del conocimiento ni del aprendizaje. El adquirir conocimientos es tomar conciencia de la experiencia como algo que está estructurado, organizado y con significado; también es aprender a ver, a experimentar el mundo de manera inexplorada (Cortes y

Leyte, 1996). Todo ello posibilitado por espacios de reflexión y estrategias de trabajo individual y grupal que propician la participación activa de educadores/educandos y educandos/educadores.

El significado de enseñar filosofía y filosofar

Durante mucho tiempo se ha planteado a la filosofía como un área de estudio basada en hechos históricos y sobre todo que se enseña utilizando solamente la cátedra magistral. De acuerdo con la historia, a la filosofía se le han dado diferentes definiciones, "amor a la sabiduría", "madre de todas las ciencias", así como también diferentes enfoques según los filósofos de la época.

La importancia de la filosofía radica entre otros aspectos, en su utilidad en el desarrollo del pensamiento para la reflexión, el análisis y la crítica. Para Schlick, "la filosofía es una actividad, a través de la cual se revela o determina el significado de las afirmaciones. Por medio de las aseveraciones filosóficas se explican; por la ciencia, se verifican" (citado en Langford, 1976: 17). Por medio de la filosofía se analiza el mundo, y se demuestra a través del lenguaje aquello que se expresa. Aunque por principio el filosofar es una actividad reflexiva, su ámbito rebasa el de los argumentos y la sola teorización, ya que para ser una labor eminentemente filosófica estará vinculada indisolublemente con la propia vida de quien la cultiva.

La filosofía puede definirse de acuerdo a quien la practica; los no filósofos, aunque mínimamente realizan actividad intelectual y hacen uso del lenguaje al opinar, tienen una idea propia del mundo, contrario a los filósofos, que tienen una grado mayor de coherencia y critica, y poseen un conocimiento amplio de la historia, de las soluciones que se han dado a los problemas llamados filosóficos (Vera, 1977: 84,85). Sin embargo, considero que las grandes preguntas filosóficas, como: ¿quién soy?, ¿qué hago aquí?, ¿qué es el universo?, no son interrogantes hechas por especialistas en esta disciplina, sino que han surgido del individuo común y que alguien con la habilidad de dar respuesta las ha estudiado, ha indagado a profundidad para responder y ésa es la tarea del filósofo. Partiendo de este modo de situaciones comunes en la vida de la sociedad como la cultura, la política, la historia, es que la filosofía interviene, pues participa en esta búsqueda de respuestas.

Para la UNESCO (2005) "la filosofía es una "escuela de libertad" ya que no sólo elabora instrumentos intelectuales que permiten analizar y comprender conceptos fundamentales como la justicia, la dignidad y la

libertad, sino que además crea capacidades para pensar y emitir juicios con independencia, incrementa la capacidad critica para entender y cuestionar el mundo y sus problemas y fomenta la reflexión sobre valores y principios". Por esta razón a la filosofía debe considerársele un área de estudio que va mas allá del aspecto humano, que así como provoca ver, sentir, analizar, reflexionar, también incluye construir, cuidar, proteger y por lo tanto valorar. Este es quizá el paso para llegar al filosofar, puesto que va más allá del sólo pensar y contemplar.

La función de la filosofía es apreciada como una aptitud comprometida para hablar de las cosas, con razón y con verdad. De esta manera, hablar de filosofía no es sólo hacer mención de la historia de esta disciplina sino ir más allá, pues se trata ya de su aplicación en el mundo.

"La filosofía es ese salto al otro lado del espejo que rompe la autocomplacencia y urge la apertura hacia lo nuevo, hacia la reconstrucción del saber y del hacer" (Vargas, 1995: 66). Con esto pasamos de la filosofía al filosofar, puesto que ahora el concepto de filosofía va, de ser sólo pensamiento y discurso, a una actividad reflexiva, crítica, argumentativa; se dirige de lo superficial a lo profundo.

Ambas nociones instruyen, ayudan a ver la vida desde otro punto de vista. Ejemplo de ello es lo que afirma Vásquez (2007) acerca de Rorty, pues habla de la filosofía como parte de la literatura, del arte. Es, quizá, vista como la parte fácil, la que nos permite establecer contacto con los otros sin ir más allá; además de ser una disciplina que contribuye a la explicación del medio, de aquello que interesa al hombre.

Por este motivo debe distinguirse que el filosofar es un ejercicio particular, que depende del propio individuo y por lo cual esta acción es cambiante en cuanto a la manera de pensar y al contexto en el que se encuentre el pensador. La actividad filosófica, que consiste en la reflexión, debe despertar la inquietud por saber, por conocer, por ir mas allá de lo que se percibe; requiere una formación critica, participativa, útil. Así, siguiendo a Lyotard, podemos cuestionar:

> Por qué filosofar: porque existe el deseo, porque hay ausencia en la presencia, muerte en lo vivo; y porque tenemos capacidad para articular lo que aun no está; y también porque existe la alineación, la pérdida de lo que se creía conseguido y la escisión entre lo hecho y el hacer, entre lo

> dicho y el decir; y finalmente porque no podemos evitar esto: atestiguar la presencia de la falta con la palabra. (1996: 99)

La respuesta que hace falta en la filosofía es lo que da paso al filosofar, puesto que se pude partir de un camino para llegar al otro, a la transformación del pensamiento, de la pasividad a la creatividad, el querer hacer algo por el propio individuo y por los demás, es la ayuda mutua en el mundo actual.

Enseñar filosofía y filosofar es el paso que se establece entre la pasividad y la acción, es ir de la teoría a la práctica del pensamiento. Enseñar filosofía no consiste únicamente en revisar contenidos históricos, posturas e ideas de personajes, es enseñar a decidir, a pensar, a comprender, a tener claridad en lo que se quiere o se desea, es saber el qué y para qué de las cosas. En cambio, "filosofar es trascender" (Huaman, 2007), es saber filosofía y más, es la acción que ejerce el individuo en su contexto y en la vida propia.

La enseñanza de la filosofía y el filosofar deben más bien inspirar la tarea de aquel que se dedica a esta disciplina así como el que emprende la tarea de enseñar. Es necesario que dentro de un recinto comparta sus ideas y las someta a discusión, a análisis y que ayude a que los aprendices se den cuenta de lo que hay en sí mismos y a su alrededor, además de participar activamente en su medio.

La asignatura de filosofía y sus competencias

La filosofía es una disciplina considerada un elemento reflexivo y en la educación es vista como un componente activo, pues entre sus tareas está el motivar a la reflexión, a la crítica, a la argumentación conciente; habilidades que en buena medida requieren y desarrollan los individuos a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior se pretende que el educando desarrolle actitudes críticas, reflexivas y participativas en torno a su circunstancia personal y social aportando elementos que posibiliten una convivencia más justa y más plena.

Las finalidades esenciales del proceso educativo del nivel medio superior son las de "generar en el estudiante el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo" (Sotelo, 1986: 183,184), sin duda la

enseñanza de la filosofía en este nivel es fundamental, toda vez que su instrucción facilita la transformación del pensamiento, el comportamiento, las actitudes, los valores. Su importancia radica en su aplicación y utilidad en el medio, ya que un estudiante además de aprender historia de la filosofía, debe aprender a pensar, a ser conciente de la situación histórico-social de su entorno.

Por tanto, al implementar una educación basada en competencias supone que se favorezca el desarrollo de las capacidades que los estudiantes tienen para comprender y aportar en la transformación de su entorno, ya que, como señala la OCDE, "una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizando recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular" (DeSeCo, 2005). Sin duda, la enseñanza de la filosofía apuntalará el logro de estos objetivos, puesto que entre sus fines se encuentran los de desarrollar la capacidad crítica, fomentar y apoyar la originalidad y la reflexión autónoma; competencias esenciales en los individuos.

Conclusión

Con este trabajo he querido manifestar la importancia de la enseñanza de la filosofía y sus competencias, puesto que esta área de estudio contribuye al desarrollo de habilidades, capacidades, destrezas, actitudes y valoraciones que los alumnos requieren para su vida personal, social y laboral, y la filosofía las ha promovido desde su origen.

El desarrollo de la creatividad, la capacidad para interpretar, construir, valorar, reflexionar, trabajar en equipo, permiten que un individuo contribuya a la comprensión y la orientación del quehacer humano; aprender a pensar con independencia, al ser capaz de formar su propio criterio con mayor responsabilidad, entendimiento y tolerancia.

Así, un alumno que aprende por lo menos de manera introductoria filosofía y a filosofar siguiendo el enfoque educativo basado en desarrollar competencias, desarrollará en mejores condiciones la capacidad de entender el rumbo que ha adoptado su país, México, y por lo tanto la facultad de elegir entre lo que es conveniente conservar o cambiar de acuerdo con las condiciones de vida que elija.

Referencias

ALTIERI, A. (1982) *Introducción al estudio de la filosofía y sus problemas*, México: BUAP

CORTÉS, H. y Leyte, A. (1996) Publicada en: Heidegger, M. *Caminos del bosque*, *La época de la imagen del mundo,* Madrid: Alianza, consultado en:

http://wwwolimfilo.org.ar/materiales2007/texto_Eje_B_2007_caminos_del_bosque_Heidegger.doc

DESECO (2005) The definition and selection of key competencies Executive Summary. OCDE. Citado en: Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP de México, *Reforma integral de la Educación Media Superior en México*, consultado en: http://www.sems.udg.mx/ribceppems/ACUERDO1/Reforma_EMS_3.pdfen

HUAMAN, N. (2007) *Filosofar,* Perú: blogspot, consultado el 16/03/2008 en http://nicanorhuaman.blogspot.com/search/label/Filosofar

LANGFORD, G. (1976) *Filosofía y educación,* México: Publicaciones Cultural.

LYOTARD, J. (1996) *¿Por qué filosofar?,* Barcelona: Paidós.

OJEDA, M. y Alcalá, M. (2004) "La enseñanza en las aulas universitarias". *Revista Iberoamericana de Educación,* número 34, consultado en: http://www.rieoei.org/inv_edu35.htm

RIQUELME, R. (2006) Perspectivas para el desarrollo de la filosofía en el siglo XXI. Algunas reflexiones, consultado en: http://www.comisionunesco.cl/Unesco/filosofia/dia_mundial/ponencias/rosa_riquelme.doc

SALAZAR, A. (1995) *Didáctica de la filosofía*, Lima: UNMSM (Fac. de Letras y Cs. Humanas).

SOTELO, H. (1986) *El Bachillerato: Tiempo de Retos y Transformación,* México: BUAP

UNESCO (2005) *Declaración de Santiago de Chile a favor de la Filosofía, en la conmemoración del Día Mundial de la Filosofía*, consultado en: F:\filosofi\DECLARACIÓN DE SANTIAGO DE CHILE.htm

VARGAS, G. (1995) *Quinto encuentro nacional de escuelas y facultades de filosofía, memoria,* México: BUAP.

VÁSQUEZ, A. (2007) "Richard Rorty; el pragmatismo y la filosofía como genero literario", *Revista Almiar*, Margen Cero, Madrid, España, / no. 34/ junio-julio 2007, consultado el 20/04/2008 en: http://www.margencero.com/articulos/articulo_taber/rorty.html

VERA, M. (1977) *¿Qué es filosofía?*, México: Edilco.

La enseñanza de la epistemología

María Eugenia Bermúdez Flores[9]

Esta reflexión inicia con la enseñanza de la filosofía a fin de abordar el aprendizaje de la epistemología, luego aborda algunas implicaciones educativas que trae consigo la sociedad del conocimiento y, por último, justifica la exigencia educativa de aprender dicha asignatura filosófica en el mundo de nuestros días.

El filosofar y la enseñanza filosófica son fundamentalmente un ejercicio del filosofar que da sentido al aprendizaje filosófico. Filosofar es participar en la construcción de un conocimiento abierto de tipo riguroso e integrador; además enseñar es despertar y fortalecer el pensamiento crítico del educando.

En el quehacer filosófico hay una estrecha relación entre pensar y vivir; el profesor de filosofía debe pensar la vida, es decir, la experiencia vivida de los alumnos, para enseñar dando ejemplos y, de este modo, llamar la atención del aprendiz. Porque la problemática de la existencia es lo más atractivo que tienen los estudiantes universitarios.

El alumno de filosofía debe tener la disposición siguiente: inquietud cognoscitiva, que se manifiesta sea en el afán interrogativo y en la problematización constante, sea en la duda y en la desconfianza e insatisfacción racionales. (Salazar, 1967: 62)

El método didáctico en filosofía educa el espíritu del sujeto filosofante y de quienes comparten con él la reflexión en el diálogo, el debate, el comentario o cualquiera de las formas del convivio filosófico. (Salazar, 1967: 95)

La epistemología es la rama de la filosofía que estudia el conocimiento o estudia la ciencia y, en general, se ocupa de los problemas del conocimiento y las soluciones que propone cada pensador. Y la historia de la filosofía nos

[9] Alumna de la Maestría en Educación Superior, FFyL, BUAP (marubflores@hotmail.com).

muestra las respuestas que los filósofos han elaborado para las cuestiones siguientes: cuál es el origen del conocimiento, qué hace que la ciencia sea considerada como tal, cuándo un conocimiento es científico y, la cuestión principal, qué es la verdad.

En los contenidos escolares, estudiar epistemología tiene como propósito establecer los fundamentos de lo que se entiende por conocimiento, responder cómo se puede conocer la realidad y cómo y en qué orden surge la relación sujeto-objeto; elementos esenciales de todo conocimiento. Además se considera que los estudiantes poseen conocimientos científicos que han sido adquiridos en el aula, los cuales son enriquecidos al reflexionar sobre los problemas del conocimiento, entonces ellos descubren diversidad de conocimientos antes desconocidos que les permiten ampliar su horizonte de pensamiento. Augusto Salazar Bondy dice: "El curso dedicado a la epistemología tenderá a desarrollar en el alumno la conciencia de la estructura, límites y posibilidades del conocimiento y enriquecerán su cultura abriéndole el horizonte de campos científicos o de peculiaridades del conocimiento ignorados." (1967: 40)

El aprendizaje de la epistemología se propicia con el estudio guiado de las formas del conocimiento, la experiencia del conocer y la experiencia filosófica y científica que el alumno posee y que aprende a construir nuevamente a través de la enseñanza de los contenidos escolares. Como afirma nuestro autor: "La base de la didáctica de la epistemología debe ser la experiencia directa del conocer que el alumno posee y, en especial, del trabajo de las ciencias." (1967: 217)

El alumno aprende a pensar al contestar las preguntas siguientes: qué es conocer, qué hago cuando conozco, cómo es posible el conocimiento, qué puedo conocer, qué distingue lo verdadero de lo falso, etc. La interrogación como material de aprendizaje da qué pensar a los estudiantes y los lleva a cuestionarse más sobre la adquisición de sus conocimientos y las experiencias de los mismos, pues es la vía por donde progresa su pensamiento al ritmo de su propio esfuerzo intelectual. La pregunta didáctica cumple una función principal: suscitar la inquietud cognoscitiva y el esfuerzo intelectual del alumno. (Salazar, 1967: 116)

La interrogación didáctica promueve el aprendizaje de la epistemología porque cuando los alumnos no saben qué responder se dan cuenta que se encuentran frente a un problema en el momento que lo desean solucionar;

es entonces cuando aprenden a pensar cómo resolverlo, pues hacen uso de sus experiencias de aprendizaje y lo que han conocido en las aulas. Irma Laura Cantú afirma: "Cuando se piensa se aprende, y cuando se aprende se piensa (…) pensar sitúa al individuo en lo que tiene, en sí mismo, y aprender lo sitúa en lo que no tiene o necesita, en el objeto" (2008: 73).

La epistemología permite desarrollar las competencias cognoscitivas relacionadas con el cuestionamiento, la reflexión y la crítica sobre lo que el estudiante está aprendiendo e investigando en cualquier contexto.

¿Se puede enseñar a pensar? Esto es preguntar por la forma de enseñanza que puede mejorar la forma de pensar. Cuando el programa escolar tiene como objetivo lograr una mayor eficacia de pensamiento, entonces se dice que existe un enfoque de inculcación para enseñar a pensar, por ejemplo, el curriculum que contiene las ciencias humanas y, en especial, las asignaturas de filosofía. Se trata de diseñar estrategias que transformen la enseñanza de las disciplinas escolares habituales de tal manera que se centren en el pensamiento y fortalezcan las facultades intelectuales de los estudiantes. (Maclure, 1991: 12)

¿Qué papel juega la epistemología en la ciencia de la educación? En la enseñanza de cualquier asignatura, la epistemología juega un papel esencial porque es la brújula que guía el camino del proceso de enseñanza-aprendizaje. O, dicho con otras palabras, el docente antes de iniciar su planeación didáctica debe estar preparado para responder las preguntas siguientes: qué sujeto ha de aprender, qué tipo de conocimiento se ha de enseñar y ambas preguntas reenvían a los elementos esenciales de todo conocimiento; además él ha de preguntarse si los contenidos escolares se pueden enseñar, cómo los alumnos han de aprender a movilizarlos a otros contextos y para qué les van a servir más adelante esos saberes.

Entretanto, los cambios científicos han revolucionado toda actividad humana: el uso de las tecnologías es enormemente útil, pues sin ellas la vida actual sería imposible. La ciencia y la tecnología son herramientas valiosas para remodelar a la sociedad. Por tanto, la sociedad del tercer milenio se define por el lugar que ocupa el conocimiento científico en ella, el cual es el motor de desarrollo económico y social de la humanidad.

Asimismo, la educación a distancia ha sido impulsada por el nuevo ambiente electrónico de aprendizaje, pues sólo hace falta el deseo de aprender para oprimir un botón. El fenómeno del aprendizaje está destinado a gene-

ralizarse en nuestras sociedades a todos los niveles, y también está llamado a estructurar la organización del tiempo, el trabajo y la vida de las instituciones.

En el nuevo ambiente de aprendizaje, datos o imágenes en cantidades industriales están orbitando y mutando por la red. Rápidamente se obtiene información de cualquier tema, pero no conocimiento del mismo. Porque conocer implica reflexión, análisis y crítica de la información para saber reconstruirla y manejarla de la mejor manera. Por ello la educación tiene que responder al nuevo desafío global para educar a la humanidad. Jacques Delors afirma:

> La sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla. (1997: 17)

Por una parte, el aprendizaje ya no se limita a un espacio-tiempo determinado y definitivo sino que continúa a lo largo de toda la vida y, por otra parte, los cambios educativos han colocado al ser humano en el centro de la adquisición de los conocimientos, por ejemplo, el constructivismo y las competencias. Temas no abordados aquí.

Para terminar, se intenta responder la pregunta filosófica que ha abierto la presente reflexión: ¿por qué aprender epistemología en la sociedad del conocimiento?

Los estudiantes necesitan aprender a pensar para formarse un espíritu crítico con el fin de distinguir qué es conocimiento y qué no lo es, lo verdadero de lo falso, elegir adecuadamente la información y usar bien las tecnologías en el sentido de lograr el beneficio de este recurso para la adquisición del conocimiento y su desarrollo como personas.

Por ejemplo, el procesador de textos es una herramienta que nos permite dar formato a nuestro escrito, ahorrarnos tiempo en la elaboración de trabajos, copiar y pegar, etc., pero no nos enseña a pensar o activar conocimientos sobre el tema y ordenar ideas en el momento de la redacción.

Los alumnos requieren fortalecer su pensamiento y facultades intelectuales, ya que resulta muy cómodo oprimir el botón de la televisión pero requiere gran esfuerzo intelectual ejercer el propio juicio, leer con cabal comprensión un libro, etc. La misión de quienes nos dedicamos a la ense-

ñanza de la filosofía en buena medida tiene que ver con el apoyo al mejor desempeño de estos procesos.

Al ritmo en que van las cosas, la escuela debe dar las herramientas necesarias para fortalecer y despertar el pensamiento crítico como la brújula que guía la navegación cognitiva en el mar de la información en constante movimiento. Philippe Perround afirma: "La competencia necesaria es cada vez menos técnica, es sobre todo lógica, epistemológica y didáctica" (2004: 7). Porque vale más enseñar a pensar y antes que pretender enseñar lo que hay que pensar.

El paso de un universo documental limitado a un universo sin límites, el hipertexto, o sea, la transformación de lo impreso a los procesadores de texto, supone que los alumnos construyen la capacidad de conocer lo que está disponible. Navegar en la red y elegir opciones. Y también quien quiera y como sea tiene la libertad de expresar ideas y subir imágenes diversas que transitan a máxima velocidad por Internet. Pero es valido cuestionar quién tiene la verdad en el momento de buscar el significado de una palabra o perjudicar la imagen profesional de alguien; entonces es cuando surge la cuestión sobre la democratización del conocimiento.

También aparece el *software* distribuido y desarrollado libremente que da oportunidad de que sea usado cuando se quiera, las veces que se quiera y para lo que sea, lo cual trae consigo implicaciones éticas ó la construcción colaborativa del ciberespacio; por ejemplo, *Wikipedia*, el diccionario más consultado del mundo, o *Yahoo respuestas*. Es decir, responder sobre los temas de interés, lo que implica dar una opinión por parte del cibernauta y también un compromiso ético. La cuestión aquí es clarificar qué es conocimiento verdadero y qué es falso, y de esto se ocupa la epistemología.

Los jóvenes necesitan estar preparados para hacer frente a la democratización del conocimiento y la construcción colaborativa del ciberespacio. Ellos necesitan fortalecer su pensamiento al estudiar y experimentar los tipos de conocimientos que han aprendido en su vida. Y el ejercicio filosófico fortalece la capacidad de pensar y conocer en cualquier contexto, pues las experiencias de aprendizaje responden a las necesidades e intereses subjetivos a lo largo de la vida.

Para terminar, la crisis o intento de desaparecer la filosofía de los programas escolares, impulsa a los que nos dedicamos a ella a seguir cuestionando lo que acontece alrededor de nuestra realidad educativa, a sembrar en un

alumno, o quizá en dos, la semilla de la inquietud cognoscitiva que permite ejercitar y alimentar el pensamiento en cualquier momento de aprendizaje; a unirnos y trabajar los que disfrutamos y vivimos de su estudio.

Referencias

CANTÚ Hinojosa Irma L. (2008) "Un nuevo reto en la educación superior: la formación de competencias" en *Ide@sCONCYTEG*, Año 3, número 39, septiembre.

DELORES Jacques (1997) *La educación encierra un tesoro*, México: Ediciones UNESCO.

BINDÉ, J. (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*, México: Ediciones UNESCO.

MACLURE Stuart y Davies Peter (comps.) (1991) *Aprender a pensar y pensar en aprender*, Barcelona: Gedisa.

PERRENOUD Philippe (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*, México: SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).

SALAZAR Bondy Augusto (1997) *Didáctica de la filosofía*, Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Fac. de Letras y Ciencias Humanas).

Enseñar solución de problemas y toma de decisiones

Andrés Lund Medina[10]

Introducción

Este trabajo es un derivado del Proyecto "Enseñar a pensar", dirigido por Eduardo Harada en la ENP-UNAM. En este proyecto nos propusimos, después de una revisión teórica de diversos programas que existen al respecto (habilidades del pensamiento, pensamiento crítico, filosofía para niños, lógica informal, teorías de la argumentación), ir transitando a la práctica, es decir, comenzar a elaborar y discutir estrategias didácticas de los programas examinados. Todo ello con el fin de prepararnos ante una próxima reforma de nuestros programas de estudio, o para defenderlos contra la pretensión de eliminarlos al reducir la esfera educativa a lo básico y fundamental, de acuerdo con los criterios económicos y políticos dominantes.

Tratando de recuperar temas ("Enseñar a pensar") desde y para nuestra disciplina (filosofía), asumimos los de "solución de problemas y toma de decisiones", construyendo estrategias didácticas para nuestros programas de lógica y ética.

Sin embargo, más allá de las propuestas didácticas, se requería una justificación teórica de la operación realizada, de nuestras tentativas. Ello nos llevaba, inevitablemente, a preguntas más radicales: ¿qué significa "enseñar a pensar" y qué relación tiene con la filosofía? Los psicólogos se han apropiado del campo, con diversas propuestas al respecto: ¿por qué los que estudiamos filosofía deberíamos asumir este objetivo? ¿Qué puede decir la filosofía sobre el proyecto de "enseñar a pensar"? No en todos los planes de estudio del bachillerato se incluyen programas de lógica o de ética: ¿por qué entonces enseñarlas en el bachillerato?

[10] Alumno FFyL, UNAM (lundmedina@yahoo.com).

En el CCH se impartía lógica los matemáticos: ¿por qué los filósofos deben enseñar esta disciplina? En la preparatoria tenemos un programa de lógica (analítico, formal y centrado en los razonamientos): ¿dicho programa enseña a pensar o propicia habilidades de pensamiento crítico y de argumentación?

En el Colegio de Bachilleres se abrió un programa de ética y valores cívicos que pueden desarrollar los filósofos, pero también profesionistas de derecho, sociología y psicología: ¿por qué los filósofos deben enseñar ética? En la preparatoria tenemos un programa de ética (filosófica): ¿dicho programa no corre el riesgo de volverse un anticuado manual de ética que sólo reproduce y legitima el (des)orden moral establecido? ¿Acaso promueve habilidades para la felicidad propia y colectiva? ¿Cuestiona al mundo establecido y discute sobre utopías de buena vida para todos? ¿No se volverá, en el mejor de los casos, un curso de autoayuda que nutrirá el egoísmo individualista y el nihilismo de nuestros tiempos?

Para Aristóteles, la lógica y la injustamente olvidada retórica eran instrumentos para el ejercicio del pensamiento (que no se reducía al deductivo, formal y necesario) y la ética era filosofía para la praxis: ¿nuestros programas no estarán traicionando este carácter práctico, de uso cotidiano, de la filosofía?

En el bachillerato, para "defender a la filosofía" debemos aclararnos antes qué filosofía deseamos y si nuestros programas y cursos son defendibles. ¿No será el mejor punto de partida promover un debate crítico y reflexivo sobre nuestros programas de estudio y nuestras prácticas como docentes para, entonces sí, defender cierta idea de la filosofía y lo que queremos de ella?

¿Es defendible un curso de lógica aburrido y repetitivo, apoyado en manuales, que, además, no propicia asombro, reflexión, crítica, juego y creatividad, argumentación, diálogo, diversión, aprendizajes significativos?

¿Es defendible un curso de ética reconvertido en historia de la filosofía que nunca discute la vida, su corrosión de significado, las injusticias naturalizadas, la necesidad de ser ciudadanos y no idiotas, los riesgos del mundo actual y las utopías que apunten hacia una democracia verdadera, hacia el bien común y el cuidado de nuestro planeta tierra?

Está muy bien defender nuestro trabajo; por lo menos bajamos de las nubes y nos reconocemos como trabajadores. Esa conciencia puede promover unión y solidaridad. Pero defender a la filosofía nos exige, hoy en día, mucho más. Para empezar, asumirnos como profesores de filosofía en

el bachillerato (¡y lo importante que es eso!). Nos exige asimismo cuestionar lo que hacemos en nuestros cursos, la actitud ante los programas establecidos, las inercias que nos aprisionan, el aislamiento y la apatía que se vuelven vida cotidiana. La filosofía, como el demonio socrático, nos exige para vivir como academia cuestionar y reflexionar sobre el sentido de nuestros programas y cursos.

¿Enseñar a pensar?

Si, por definición, el ser humano es un animal racional, entonces no sólo piensa sino que lo hace racionalmente. Por tanto, no tiene sentido proponerse enseñar a pensar. Lo que sí podríamos hacer es explicitar ciertos mecanismos inferenciales (formalizándolos) y entrenarlos de manera artificial. Pero, ¿todo eso es cierto? ¿el ser humano se define por el pensamiento racional? ¿el pensamiento racional se reduce a inferencias formalizadas (a la lógica)? Podríamos cuestionar tales supuestos planteando que el ser humano es, más bien, un *homo sapiens* (pensante, racional, calculador) y *demens* (emotivo, imaginativo, despilfarrador), como lo hace Edgar Morin. Podríamos ser más radicales aún y afirmar que el ser humano es un animal loco e inepto para la vida por su imaginación desenfrenada y disfuncional, como lo hace el filósofo y psicoanalista Cornelius Castoriadis. Justamente porque lo que nos define no es la lógica sino la imaginación desbordada; "este extraño bípedo" necesita ser fabricado socialmente para que sobreviva. En esa socialización se lo obliga a sublimar, se le impone un lenguaje y una lógica social (que determina, prefiere y rechaza, infiere y calcula), así como una significación del mundo que incluye su propia clausura (sobre lo que es significativo y pensable). La institución de la sociedad fabrica "individuos cerrados, individuos que piensan como se les ha enseñado a pensar, evalúan del mismo modo, dan sentido a lo que la sociedad les enseñó que tiene sentido, y para quienes estas maneras de pensar, de evaluar, de normar, de significar son, por construcción psíquica, incuestionables." (Catoriadis, 1993: 42)

Toda sociedad, entonces, enseña a pensar, pero en la clausura (cierre de preguntas y reflexiones), en la repetición y en la conformidad con lo funcional. Aunque en principio, y gracias al lenguaje, todo puede ser cuestionado, la clausura social del pensamiento asfixia las interrogantes (sobre todo los que tocan a los axiomas sociales, "sus reglas de inferencia y sus criterios deductivos"), acaba con la reflexión e incluso con la posibilidad de imaginar

otra cosa (la imaginación singular de cada individuo también es reprimida: puede fantasear pero no pensarlo). Un pensamiento diferente es el que parte del cuestionamiento radical de todo y de la reflexión:

> Es decir que conciencia no quiere decir ciencia, y pensamiento no significa reflexión. La reflexión aparece cuando el pensamiento se vuelve sobre sí mismo y se interroga no sólo sobre sus contenidos particulares, sino sobre sus presupuestos y sus fundamentos. Pero, según todo lo que acabamos de decir, esos presupuestos y esos fundamentos no le pertenecen, le han sido proporcionados por la institución social, como el lenguaje, entre otras instituciones. La verdadera reflexión es en consecuencia ipso facto un cuestionamiento de la institución dada de la sociedad, un cuestionamiento de las representaciones socialmente instituidas, de lo que Bacon denominaba los idola tribus (…). (Catoriadis, 1993: 46)

Ese pensamiento que es cuestionamiento y reflexión, apertura de las interrogaciones, ruptura con las verdades sagradas (reveladas e incuestionables) y con los mitos, nace con la filosofía. Ese pensamiento que se vuelve diálogo en la búsqueda del saber verdadero y bueno, que inventa la racionalidad, es la propia filosofía. Pero la filosofía auténtica no sólo cuestiona, reflexiona e intercambia razones buscando la sabiduría: también crea nuevas figuras/modelos imaginarias de inteligibilidad, sujetas al control de la reflexión. Por tanto, defender a la filosofía es defender a un pensamiento que abra interrogaciones, que reflexione, que dialogue con razones e imagine nuevos modos de ver la realidad. Lo sencillo es decirlo, lo complicado es hacerlo.

Filosofía y cultivo de la racionalidad

¿Por qué la filosofía debe asumir la tarea de propiciar un pensamiento crítico, reflexivo, fundamentado, lógico para la solución de problemas y la toma de decisiones? Porque la filosofía es un pensamiento comprometido con el desarrollo y la reflexión de la racionalidad. Si la filosofía es *amor a la sabiduría*, esta sabiduría amada por un pensamiento cuestionador se caracteriza por ser crítica (analiza y problematiza todo), reflexiva (piensa y repiensa, volviendo sobre sí), racional (interroga, indaga, pide y da razones), totalizadora (que integra visiones del mundo), utópica (que propone lo que deber ser).

Pero, además, la filosofía quiere sabiduría para la vida, para vivir, para

vivir mejor. Quiere saber para la verdad, para una vida buena y bella, para la praxis vital. La filosofía es teoría (visión totalizadora) pero también es praxis (ética) y actividad racional (lógica). Recordemos a los filósofos griegos: la lógica tenía un carácter instrumental y la ética era filosofía práctica.

A la sabiduría deseada no se llega creyendo acríticamente sino dudando, cuestionando, problematizando todo. Por eso la filosofía insiste en que la existencia humana es un problema, como la vida, el mundo en el que vivimos, todo. La filosofía duda, se interroga, plantea problemas y se pone a pensar: "¿qué puedo saber? ¿qué debo hacer? ¿qué puedo esperar? ¿qué es el hombre?" (Kant). "¿por qué el ser y no más bien la nada?" (Heidegger).

La filosofía implica más problematizar que ofrecer soluciones definitivas. Por eso, las disciplinas filosóficas se caracterizan por sus problemas: la epistemología es el estudio del problema del conocimiento, la ontología indaga el problema del ser, la ética investiga el problema de la moral o vida significativa, la lógica reflexiona sobre el problema del pensamiento racional.

¿La filosofía debe ocuparse de los temas como "solución de problemas y toma de decisiones"? De acuerdo con lo anterior, la filosofía es apertura de problemas, pero también, y por ello mismo, búsqueda de soluciones. La filosofía abre cuestiones e inventa formas racionales para darles solución; solución que, en determinadas ocasiones, implica la elección libre y consciente de una acción, asumiendo riesgos y responsabilidades, la decisión que se quiere racional en la complejidad e incertidumbre que siempre nos envuelve.

En esa exploración de soluciones, la filosofía ha forjado diversas figuras/modelos de la racionalidad: la retórica, la lógica, la dialéctica (como dialógica), el método hipotético-deductivo, la argumentación, el análisis lógico, la fenomenología, la racionalidad compleja, etc. Sin embargo, una figura/modelo de la racionalidad ha querido imponerse sobre las otras: la de la razón deductiva-identitaria o racionalidad lógico-matemática.

Este modelo de razón pretende alcanzar verdades universales, indubitables, eternas, con plena certeza, y se presenta como único y excluyente, de modo que no caben en él los argumentos cotidianos, morales o políticos (que se reducen a meras verbalizaciones de deseos y retórica) y vuelve a lo que no se ajuste a ella en irracional. Esta razón ideal y monológica es, en realidad, un fragmento de la racionalidad que pretende ser el paradigma de todo lo racional, descalificando y negando a las otras formas de racionalidad.

Contra ese extravío de la racionalidad conviene cultivar una razón plural y

débil, incluyente, con criterios y apoyos diversos (inductivos, analógicos, etc.), desligada de programas fundamentalistas y que se manifieste en los diversos argumentos inciertos de la vida cotidiana, moral, política, estética. Una razón realista y dialéctica (dialógica) que critique las ilusiones de la razón lógica.[11]

Para Carlos Pereda, el ejercicio de esta razón plural es la propia argumentación, por eso afirma que: "hay racionalidad donde hay argumentación." La argumentación se concibe como un proceso de intercambio de razones que se manifiesta en distintos campos y con criterios diferenciados. Sin duda, es mejor una razón dialógica y plural que una razón monológica y excluyente, pero eso no nos debe llevar a otro extravío reductivo y excluyente: es verdad que hay racionalidad en la argumentación, lo que no significa que únicamente la argumentación sea racional. La racionalidad tiene diversas figuras/modelos, que deben ser cultivadas y renovadas. En definitiva, la filosofía se ocupa de problematizar, reflexionar e imaginar lo racional para, por supuesto, solucionar problemas y tomar decisiones.

Promover la racionalidad filosófica: ¿qué es un problema?

El término "problema" viene del griego *proballein* (*pro*: delante; *ballein*: arrojar), que significaba poner delante, arrojar o proponer. Con el tiempo, "problema" llegó a significar lo que se pone delante y se interpone en nuestro camino, entre la situación actual y la deseada. Por eso, problema se asocia actualmente con otros términos como una dificultad que no tiene solución inmediata; situación o circunstancia complicada o indeseable; interrogante o cuestión; obstáculo o impedimento; conflicto, duda, enigma. Todo problema requiere, entonces, una solución: un cambio de la situación actual a la deseada, una respuesta, una clarificación, una orientación para elegir, tomar decisiones o planificar.

¿Qué hacer ante los problemas?

Desarrollar un pensamiento filosófico, en sus diversas figuras/modelos de racionalidad, esto es, promover:

- El pensamiento lógico, pero también el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, según las propuestas de Matthew Lipman (1998).

11 Cfr., los libros hermanos de Carlos Pereda sobre su teoría de la racionalidad: *Razón e incertidumbre*. México: Siglo XXI, 1994, y *Vértigos argumentales*. México: Anthropos/UAM, 1994.

- La argumentación, que incluye a la dialéctica, las buenas razones y la retórica, de acuerdo a los desarrollos de Toulmin, Perelman, la lógica Informal, la pragma-dialéctica, etc.[12]
- Las metodologías de investigación (método hipotético-deductivo, metodologías cuantitativas y cualitativas-fenomenológicas).
- La toma de decisiones racionales, considerando los avances de Elster y otros.[13]
- La racionalidad compleja –largamente expuesta y trabajada en la obra de Edgar Morin– para "trabajar el bien pensar" que religa, contextualiza, supera el reduccionismo y el holismo, etc. (Morin: III y IV).
- La planeación estratégica (Ander-Egg, 2007).

Cultivar la racionalidad o razonabilidad significa, en el fondo, no sólo tratar de manera racional los problemas sino, principalmente, introducir racionalidad en el mundo sustituyendo los impulsos irreflexivos con el cuestionamiento y la reflexión, la violencia con la argumentación, el ciego fideísmo que nutre fanatismos diversos con la duda y la indagación rigurosa, las simplificaciones prejuiciosas con la necesidad de complejizar, el inmediatismo estrecho con la planeación, la naturalización de la catástrofe civilizatoria en curso con la imaginación creativa de alternativas y utopías viables. La razonabilidad heterogénea y abierta puede y debe despertar al ser humano del siglo XXI de sus pesadillas tecnocráticas y económicas que homogenizan al mundo y lo llevan a la catástrofe.

Una racionalidad plural y dialógica puede terminar con el dominio de una racionalización instrumental (capitalista) en todas las esferas sociales con el desarrollo de una racionalidad axiológica y democrática. Una racionalidad compleja, que dude y cuestione, que razone con rigor, que argumente con buenas razones, puede sacar al ser humano de su imbecilidad existencial y su idiotismo político para que viva con sabiduría prudencial y como ciudadano que exige democracia auténtica, igualdad, justicia y libertad.

12 A la revisión de las propuestas teóricas de estos autores le hemos dedicado dos provechosos seminarios dirigidos por Eduardo Harada.
13 Cfr.: Elster, Jon. *Ulises y las sirenas*. México: FCE, 1989. Para una visión panorámica sobre sus teorías: Di Castro, Elisabetta. *La razón desencantada*. México: UNAM, 2002.

La propuesta didáctica

En el campo educativo, promover el aprendizaje de la racionalidad filosófica debe volverse un desafío al pensamiento de los estudiantes, aunque también debe presentarse como juego y diversión que siempre sean significativos y desarrollen habilidades y actitudes.

En consecuencia, la propuesta didáctica incluye:

- *Plantear problemas* para retar e invitar a los estudiantes a resolverlos con diversos razonamientos.
- *Plantear conflictos* o temas debatibles para retar e invitar a los estudiantes a abordarlos generando diálogos argumentativos.
- *Plantear incógnitas* para retar e invitar a los estudiantes a realizar investigaciones metódicas.
- *Plantear dificultades* para retar e invitar a los estudiantes a ejercitar la crítica y la creatividad.
- *Plantear cuestiones* para retar e invitar a los estudiantes a un pensamiento que valora y es cuidadoso.
- *Plantear situaciones problemáticas* para retar e invitar a los estudiantes a tomas de decisiones racionales.
- *Plantear los límites del pensamiento* simplificador para retar e invitar a los estudiantes a la necesidad de un pensamiento complejo.
- *Plantear problemas* y obstáculos que requieran planeación estratégica.

Conclusión

Con todo lo anterior se trata de propiciar, ejercitar y asimilar la racionalidad filosófica como un nuevo "sentido común" entre los estudiantes, como apuesta educativa que busca formar personas íntegras e integrales que reflexionen y razonen con rigor; ciudadanos críticos y creativos que problematicen e imaginen utopías racionales (posibles y viables); gente despierta y escéptica que indague y pida razones; seres humanizados capaces de poner en cuestión el mundo que les tocó para solucionar sus problemas y conflictos con el diálogo argumentativo y la planeación democrática que busque el bien común.

Referencias

ANDER-EGG, E. (2007) *Introducción a la planificación estratégica,* Buenos Aires: Lumen.

CASTORIADIS, D. (1993) "Lógica, imaginación, reflexión", en: Dorey, Castoriadis et al. *El inconsciente y la ciencia,* Buenos Aires: Amorrortu.

CÁZARES, Fidel y Aguilar, Silvia (2006) *Pensamiento creativo*. México: Pearsons/Prentice Hall.

DI CASTRO, Elisabetta (2002) *La razón desencantada*. México: UNAM.

ELSTER, John (1989) *Ulises y las sirenas,* México: Fondo de Cultura Económica.

LIPMAN, M. (1998) *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ediciones de la Torre.

MORIN, E. (1994) *El Método III. El conocimiento del conocimiento,* Madrid: Cátedra.

_____ (1992) *El Método IV. Las Ideas,* Madrid: Cátedra.

PEREDA, C. (1994) *Razón e incertidumbre,* México: Siglo XXI.

_____ (1994) *Vértigos argumentales,* México: Anthropos/UAM.

SMULLYAN, Raymond (1991) *Alicia en el país de las adivinanzas*, Madrid: Cátedra, (Colección Teorema).

_____ (1994) *¿La dama o el tigre?* Madrid: Cátedra (Colección Teorema).

_____ (1988) *¿Cómo se llama este libro?* Madrid: Cátedra (Colección Teorema).

SÁNCHEZ, Margarita (2006) *Razonamiento verbal y Solución de problemas. Manual y Guía del Instructor,* México: Trillas.

Del cómo entender el porqué de educar en la lógica

Jorge Francisco Aguirre Sala[14]

…Todo el mundo es opiniones
de pareceres tan varios,
que lo que el uno que es negro
el otro prueba que es blanco.

Para todo se halla prueba
y razón en qué fundarlo;
y no hay razón para nada
de haber razón para tanto

Todos son iguales jueces;
y siendo iguales y varios,
no hay quien pueda decidir
cuál es lo más acertado.

No es saber, saber hacer
discursos sutiles, vanos;
que el saber consiste sólo
en elegir lo más sano…

Sor Juana Inés de la Cruz

Introducción

Ante la multiculturalidad de las sociedades actuales es imprescindible entender y superar las diferencias que llevan a los conflictos. La lógica, tradicionalmente, ha sido el instrumento para desarrollar y utilizar la racionalidad, para lograr un espacio de encuentro y acuerdos por encima de los distintos intereses y las meras opiniones. Si bien es cierto que todo mundo

[14] Docente en la Universidad de Monterrey (joaguirre@udem.edu.mx).

tiene derecho a opinar,[15] también es cierto que todos tenemos derecho a recibir un argumento (racionalmente bien formulado) para ser persuadidos y, obviamente, tenemos obligación de darlo para persuadir al interlocutor de nuestra verdad; más allá de un mero parecer sin demostración.

Provocar encuentros y acuerdos en la vida práctica significa establecer bases verdaderas para realizar negociaciones benéficas; negociaciones del orden ganar-ganar. Tradicionalmente, la lógica se ha enseñado con ánimo de argumentar, es cierto, pero dicho argumentar era poco *dia-lógico* y mucho menos negociador y conciliador, o constructor de consensos. Fincada en un "pensamiento fuerte", sobre la base del principio de identidad, por siglos se ha repetido que dos proposiciones contradictorias no pueden ser simultáneamente verdaderas ni tampoco falsas. Aunque esto sigue siendo cierto bajo algunas condiciones (la principal de todas, que los términos de las proposiciones signifiquen lo mismo con total univocidad, sin dar lugar a equivocidades, símiles, metáforas, analogías u otro tipo de expresiones líricas),[16] la lógica se ha mostrado con demasiada pretensión. En la teoría, desde su definición como "ciencia de las formas mentales en vista a lo correcto y lo verdadero" (Gutiérrez, 2006: 24), parecería que quien aprenda lógica, poseerá la ciencia para encontrar la verdad y las expresiones correctas de la misma. En la práctica, la presunción es más vanidosa: "yo estoy en lo correcto y usted está equivocado; si puede, entonces demuestre lo contrario".[17] El docente de lógica no debe padecer el trastorno narcisista de poseer una ciencia que llevará al develamiento de la verdad y de lo correcto. La tarea es más modesta: dar a conocer las condiciones de un argumento bien formado y, sabiendo esto, tener la habilidad de descubrir (y desgraciadamente, también de elaborar) falacias y sofismas. Pero la aplicación puede ser más humanitaria: la construcción de consensos. Sean éstos de todo tipo: políticos, comerciales, sociales, morales, acerca de creencias o inclusive de intereses distintos.

Este trabajo se propone insertar la denominada Lógica clásica o categórica en el marco de las negociaciones y construcción de consensos, es decir, en el propósito de alcanzar acuerdos y enriquecerse mutuamente. La verdad,

[15] Somos participes de la expresión de Voltaire: "No comparto lo que dices, pero defenderé hasta la muerte tu derecho a decirlo".

[16] Y por tanto, se acabaron la poesía y las expresiones artísticas evocativas.

[17] Resulta ilustrativo el trabajo de Arthur Schopenhauer, intitulado *El arte de tener siempre la razón*, donde existe una sección llamada *Estratagemas para tener siempre la razón*, publicado por Punto de Lectura en México, hace un par de años.

y por consecuencia el bien, no puede hallarse en soledad, es imprescindible hallarla por medio del *diá-logo*, y ello exige hacer buenos *si-logismós*.

La historia de "las lógicas mexicanas"

La gran y bien cualificada lista de "las lógicas mexicanas", que desde hace varios siglos existen, comienza en 1554 con Fray Alonso de la Vera Cruz y su *Dialéctica Resolutio*. Así mismo, una de las más célebres, como se sabe, fue la del jesuita Antonio Rubio (1561-1615) (Ibargüengoitia, 1976: 15-21, 34-37) titulada *Comentarios* a *la lógica aristotélica* y posteriormente denominada por él mismo *Lógica mexicana*, la cual, por su calidad, hondura y método, fue editada varias veces entre 1605 y 1615. Y por qué no comentarlo, por disposición real de aquella época, se ordenó que fuese la única lógica que se impartiese en las Universidades de Salamanca y Alcalá. Y, por lo demás, fue bien conocida y apreciada por Descartes y Leibniz.

De esos años a la fecha los mexicanos han sido muy prolijos en la elaboración de "lógicas". En 1951, durante el Primer Congreso Científico Mexicano, Eli de Gortari presentó su ensayo *Cincuenta años de lógica y psicología en México*. En este ensayo se reseñan obras de Porfirio Parra, Samuel García, Francisco Larroyo, José Montes de Oca y Silva y Eli de Gortari. Justo a mediados de siglo cabe hacer hincapié en la tesis de Gonzalo Zubieta (*Sobre el cálculo funcional de primer orden*, que había sido dirigida por WVO Quine), dado que presenta un aire interdisciplinario con las matemáticas, así como su *Manual de lógica para estudiantes de matemáticas* de 1968. Después de mediados de siglo también destacan autores como Eduardo García Máynes, quien con su *Introducción a la Lógica Jurídica* da un claro ejemplo de la internacionalización e interdisciplinariedad que antecede a la lógica como competencia, y César N. Molina y Vera Yamuni Tabuco, quienes cultivaron la interdisciplinariedad de la lógica con la matemática. Otros autores de la segunda mitad del siglo XX fueron Ezcurdia, Sanabria, Chávez, Márquez Muro, Bueno, Gutiérrez Sáenz, De Gortari, Orayen, Salazar Resines, F. Zubieta, H. Margain, L. Erro, L. Guerrero, etc. Hacia fines del siglo XX es notoria la autonomía y cientificidad de la lógica (Beller, 1991: 175) que abonarán los terrenos hacia la interdisciplinariedad y su estatus de competencia, gracias a autores como Roberto Caso, Ignacio Jané, Ricardo Gómez, José Antonio Robles, Raúl Quesada, Sánchez Pozos y, por supuesto, el importante regiomontano Hugo Padilla. Para el siglo XXI otros tantos resultan relevantes; entre otros

trabajos ya podemos contar con el texto *Lógica* elaborado por la Academia de Profesores de Filosofía de Nivel Medio superior de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, presentado recién el 9 de octubre de 2009 en el Primer Coloquio Nacional sobre Filosofía y Educación en esa misma institución. Y todavía podemos añadir, por sumar no poca cosa, las relativamente recientes traducciones castellanas de los textos latinos de lógica que no habían sido rescatados por los estudiosos de la filosofía novohispana. En estas últimas labores destaca, también por su trabajo historiográfico, Mauricio Beuchot y Walter B. Redmond por su *La lógica mexicana en el siglo de oro*, aparecida en 1985 donde sumaron al dominico Tomás de Mercado a la lista de los autores prominentes.

Sin embargo, debemos reconocer que la *Historia de la Lógica* siempre deja pendientes: la justificación del conocimiento aprehensivo sobre lo particular,[18] la fuerza de la consecuencia por la universalidad del término medio, la primacía de la universalidad sobre la necesidad o de la necesidad sobre la universalidad,[19] la distinción entre la consecuencia y la conclusión, la extensión lógica de los predicados según las teorías semánticas de la suplencia,[20] etc.

Ante esto debemos recordar que es sabio evitar las polémicas ultra especializadas que restan valor al conjunto y a la intención primera, por otorgárselo inútilmente a los detalles sin importancia. Luego entonces, apliquemos "la navaja de Ockham" (siguiendo a un lógico altamente práctico del medioevo) y no caigamos en el vacío de pensamiento que denunciaba Samuel Ramos en su *Historia de la Filosofía en México*, cuando criticó tan severamente algunas de las lógicas mexicanas, sobre todo, del período colonial-escolástico.

En términos generales, todas las obras anteriormente citadas, y muchas más, han explicado las bondades de la lógica, la importancia de su cultivo, la utilidad de su uso, su necesidad para la ciencia (y en general para todo conocimiento) y, por si fuera poco, de su inquebrantable solidez. En efecto, ¿qué de nuevo se puede pretender? Pues nada menos que concebir la lógica como competencia, es decir, como productiva y desarrolladora en y de la

18 Siempre se expone que la simple aprehensión es el primer acto del intelecto y la idea o concepto (que por definición es universal) su correspondiente primera obra. Pero después no se explica de dónde se generan los juicios (i, o) que son particulares.
19 Tópico que he tratado en "Conocimiento metódico y no metódico". *Revista de Filosofía*, Universidad Iberoamericana, México, No. 68, pp. 220-230, 1990.
20 Tema desarrollado en "La suposición lógico-semántica en Alberto de Sajonia", *Acta Poética*, No. 8, IIF, de la Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 73-86, 1987.

internacionalización y la interdisciplinariedad.[21] En consecuencia, esta vez, el propósito obedece a la primera intencionalidad de la lógica: debatir y persuadir en el entorno cotidiano y natural de la sociabilidad, comunicación y negociabilidad humanas. Propósito que nos obliga a revisar la educación basada en competencias.

La educación basada en competencias

Aunque esta noción parezca reciente en educación (sobre todo comparada con la gran tradición occidental de la lógica), en verdad no lo es: desde mediados de los años noventa del siglo XX, Holland, Bigelow, Mardesn, Grootings, Ducci y algunos otros, propusieron que la educación basada en competencias debe satisfacer las necesidades de la práctica laboral al concebirse como un proceso en consonancia entre conocimientos, habilidades y valores.[22] El conocimiento debía declinar un poco su función formativa y especulativa e inclinarse un poco más a las esferas de la producción, la distribución y la gestión. Por tanto, el conocimiento se ha de caracterizar por dirigir la economía de tipo global, establecer la comunicación como directiva, entender el aprendizaje como acción sostenida y competitiva, y, finalmente, compartir información. Es decir, presenciamos una transformación de la sociedad industrial: dejará de sustentarse en el uso de los recursos clásicos de la economía para convertirse en una sociedad del conocimiento[23] basada en el capital humano reforzado por las nuevas tecnologías.

Hace poco más de una década, la UNESCO, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998 –nos recuerda Argudín–, exhortó al aprendizaje y construcción de competencias para contribuir al desarrollo cultural, social y económico. De entonces a la fecha el debate ha sido amplio, pero básicamente podemos concluir que la educación basada en competencias significa enseñar y aprender a "saber ejecutar". Es decir: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios. En una palabra, el sujeto debe poseer sagacidad para ejecutar las destrezas exigidas

21 He pretendido realizar una modesta contribución en "Persuadir para negociar y pactar para ganar" en: *Tácticas multiculturales y del alto impacto para triunfar en las discusiones*. CONACYT, México, 2009.

22 En este punto coincidimos y seguimos a Argudín, Yolanda en "Educación universitaria basada en competencias", *Prometeo, fuego para el propio conocimiento: Revista mexicana trimestral de Psicología Humanista y Desarrollo Humano*, México, No. 29, pp. 70, 2001.

23 Utilizamos la expresión "Sociedad del conocimiento" en el sentido de su cuño original por Peter Drucker, aunque no compartimos sus opiniones sobre el rol social de las humanidades.

por la industrialización y la tecnología de la información.

En resumen, las competencias son unas habilidades genéricas con miras a producir o desempeñar productos (particularmente del tercer orden en la economía contemporánea), exigidos por el entorno laboral, globalizado y competitivo. Una verdad de Perogrullo: la educación por competencias se realiza para poder competir.

De todo lo anterior cabe vincular la lógica en los siguientes aspectos: sus conocimientos han de ser enseñados de manera productiva y, a su vez, para desempeñar otros productos; las habilidades lógicas han de desempeñar logros con ganancias prácticas; la actitud de esta disciplina debe traducirse en el establecimiento de pactos, acuerdos, negociaciones, consensos con utilidades mensurables, y los logros han de poder evaluarse desde productos.

La lógica como competencia

No una inferencia, tampoco una conclusión, ni siquiera una objeción o una réplica. El desempeño y el producto de la lógica como competencia muestra la adaptación al umbral del siglo XXI: todas las disciplinas pasan al orden de la internacionalización y al desarrollo de la interdisciplinariedad. La lógica, entonces, internacionalizada e interdisciplinariamente cultivada, se transforma en la *competencia* para lograr acuerdos en el mundo globalizado. De todas maneras, éste es el producto final de toda verdadera argumentación-persuasiva: la convergencia de voluntades para realizar algo en un entorno capitalmente dirigido por la economía. Para comprender el cómo educar lógica en tanto competencia, habremos de ubicarla dentro del *Modelo de Toulmin* (1979), alejándonos de Aristóteles y del cultivo proposicional o modal por sí mismo.

Originalmente el Modelo de Toulmin es utilizado para la organización de los debates; sin embargo, ahora lo visualizaremos como una estructura lógica. El propósito de un debate es parcialmente idéntico al de la argumentación. En ambos se exponen datos, razones y pareceres para persuadir y conseguir adeptos a una postura. Pero en el debate, a diferencia de la argumentación, se hace frente y se contrasta una postura diferente (la contraparte que también participa en el debate); y ante una audiencia que está por determinar la inclinación de su voluntad. Respecto de esta última decisión queremos visualizar la lógica como competencia.

Nuestra competencia lógica inicia con la *declaración del asunto a discutir.*

En ella se debe asentar de manera precisa el proyecto que exhorta el ejecutante a su audiencia. Es decir, en términos de la lógica escolar, se debe iniciar por anunciar la conclusión (manifestar el enunciado) del cual se pretende persuadir al interlocutor para que sume su acción toda vez que haya comprendido el enunciado.

Acto seguido, Toulmin (1979: 25, 29 y ss.) recomienda la exposición de las *bases*. En dicha exposición es necesario explicitar la pretensión de validez, es decir, la razón para aceptar el proyecto al que invita el ejecutante. Pero esta razón no se expone con una inferencia o silogismo, pues las bases, en este momento, sólo indican *información*. Digamos que esto es equivalente a reparar en cumplir bien la primera ley del silogismo correcto: que un silogismo deba tener tres y sólo tres términos, porque cada uno, siempre que es utilizado, tiene asignado el mismo significado en su condición de univocidad; iniciar por la definición de aquello de lo que se habla, diría el sentido común. La información debe ser adecuada, suficiente y definitoria, es decir, además de seguir las clásicas reglas de la definición correcta, hay que informar de lo pertinente al asunto y hacer ver más allá: cuáles podrían ser algunos efectos. Cuando hablamos de efectos, en lógica, (no en metafísica), hablamos de hechos distintos a las consecuencias. La lógica tiene el defecto (o virtud, quizá, para otros) de mostrar las cosas en atemporalidad. Por ello, la información debe ilustrar sobre los efectos, no sobre las consecuencias, a corto, mediano y largo plazo.

Bases e información son el preámbulo de las conclusiones para persuadir al auditorio; aquí es donde entra la lógica en su esplendor: el *expositor* ha de mostrar su argumento. Pero debemos tomar en cuenta que hay varios tipos de perfiles para hacer esto. Hay quienes gustan abogar por sus ideas y atacar las posiciones de los contrarios, de manera que las disputas les resulten intelectualmente estimulantes y se sienten vigorizados por ellas.[24] Sin embargo, lo más inteligente es no atacar a los interlocutores, sino explicar los razonamientos. El mejor orador en lógica es suave con el interlocutor y duro con el problema. Pero puede verse en problemas si habla de generalidades; por ello debe llevar el discurso a puntos específicos (dicho en términos de lógica; un silogismo del modo Darii es más funcional que uno del modo Bárbara). Y también hay quienes responden según el entorno y entran en

[24] Por supuesto que el *Argumentum ad absurdum* es útil en estos casos. Pero no siempre provoca el acuerdo entre interlocutores, aunque esta infeliz circunstancia se dé por causas ajenas a la lógica.

la discusión sólo cuando tienen buenas oportunidades.

La lógica como competencia nos hace caer en cuenta que no basta tener fuerza persuasiva; también es necesaria la habilidad y suficiente motivación respecto al entorno para tener mejores efectos. Es decir, no siempre los sujetos más lógicos son los más convincentes; sofismas y retórica hechas a un lado.

Toulmin (1979: 26, 43 y ss.) aconseja que la argumentación sea apuntalada por un *aval* o *garantía*. Tradicionalmente, el aval o garante para una conclusión se presenta como una autoridad en la materia: Dios mismo para algunos casos, el último premio Nóbel correspondiente a la disciplina en otros, o la figura de un conocido y exitoso empresario[25] del ramo o la credibilidad de la experiencia propia. Sin embargo, la mala utilización de expertos es frecuente y habitual. Las apelaciones incorrectas a la autoridad forman la base de la falacia de autoridad o *ad verecundiam*. Cualquiera de nosotros es capaz de dar un consejo razonable sobre un tema u otro; puede estar relacionado con un trabajo, una afición o un pasatiempo, pero seguramente hay por lo menos un área en la que no somos expertos y no resistimos la tentación de expresar una opinión al respecto. Por tanto, la experiencia enseña que no debemos estar jamás de acuerdo con un experto a menos que realmente sepamos de lo que él está hablando, por más neófito que uno pueda sentirse. La clave para tratar expertos es exigir una explicación: un experto debe ser capaz de explicar cosas complicadas y sofisticadas a cualquiera. De no hacerlo, no es un verdadero experto.

Para evitar que el aval o garantía sean desacreditados como un tipo de falacia del *argumentum ad verecundiam,* deben añadirse evidencias. El tema de la evidencia es particularmente equívoco en este terreno. Para la teoría del conocimiento es el criterio de verdad el que valida un enunciado; para la lógica, es la condición máxima de las primeras premisas, de donde debería partir toda exposición para que resultara inobjetable. Pero para la lógica como competencia, requiere entender la evidencia de manera más amplia: mostrar los números con que se cuenta, algunas instancias negativas y hasta ejemplos o estadísticas. La lógica como competencia no busca la evidencia por la verdad que en sí misma guarda, ya que su interés está en producir credibilidad y consistencia. Por ello, cabe señalar la vigencia temporal y geográfica o cualquier otro aspecto que impacte más a la audiencia.

Toulmin (1979: 26, 57 y ss.) recomienda añadir a la evidencia un *respaldo,*

[25] En este caso debe preverse la falacia *Argumentum ad crumenam*.

es decir, reforzar ciertos datos con declaraciones hipotéticas que funcionan como vínculos entre las bases: la información, la opinión autorizada y las conclusiones prácticas que moverán al auditorio a la acción. Esto usualmente se presenta con un juicio hipotético: "Si acontecen tales bases y tales informaciones, entonces sucederán estas otras acciones". Una fórmula más directa rezaría así: "Datos como 'x' ya expuestos nos dan derecho a concluir... a hacer propuestas... a realizar demandas... a tomar las cosas del modo..." El consejo de Toulmin proviene de considerar al respaldo numérico lo más impactante. Las personas creen que los números precisos son más creíbles que las explicaciones imprecisas.

Pero la lógica categórica puede quedar de un modo muy asertivo (una afirmación contundente y sin lugar a dudas) o de un modo muy imperativo (una orden a cumplir como deber u obligación), de manera que provoque a la audiencia la sensación de "abatimiento". Para evitar esto hay que proponerse algo que tradicionalmente no aceptan los lógicos y mucho menos los cultivadores de la metafísica (pues el celo sobre el principio del tercero excluso es irrenunciable). Se requiere de un margen de *negociación*. Anticipadamente, también debemos pensar en el rango máximo y mínimo del interlocutor para que acepte. Este factor exige la voluntad de moderación, lo cual no es propio de la lógica, sino de la educación en competencia de la lógica, cuando ésta se concibe con la obligación de obtener un producto y desarrollo en la praxis. La negociación permite que las posiciones no se lleven a los extremos y evita la desvinculación en los equipos de trabajo; es decir, impide que el interlocutor se convierta en un perdedor. Hay que recordar que cuando se fabrica un perdedor, se crea también un enemigo (aunque el estricto principio de identidad siempre distinguirá entre el ser de un sujeto sinrazón y el ser de un adversario).

La lógica como competencia requiere concebir la lógica como un asunto más comunitario y menos epistemológico o instrumental. Es decir, ésta debe tener como misión la convergencia y el conocer para hacer, no la especulación del conocer por el sólo valor del conocer. Para ello, se requiere el apoyo y cooperación de la audiencia y los interlocutores. Por ello, más que lograr la demostración de una verdad, finalmente importa hacer de la palabra un vínculo para la acción. Si recordamos el viejo diálogo platónico de *El Gorgias* (1992), donde se discute sobre el mayor poderío de la retórica ante la dialéctica (la lógica de aquel tiempo), recordaremos –independientemente

de la conclusión del diálogo– que la lógica es fría, abstracta, contundente; pues el mismo diálogo la compara con la gimnasia (contrastándola con la cosmética, que correspondería a la retórica), con la dieta (contrastándola con el arte culinario) y podríamos añadir, con la estructura ósea de una doncella y contrastándola con las carnes y atractivos de la doncella misma. Pero qué sería de la estructura ósea sin las carnes (probablemente no más que una calaca fea), y qué sería de las carnes sin la estructura ósea (seguramente una masa amorfa y repugnante de fluidos caóticos). Es por ello que la lógica debe considerarse como competencia para que recupere el vigor y la vigencia de una disciplina que permite las siguientes…

Conclusiones

La lógica en *diá-logo*, como competencia y reto de desarrollo y producción, no puede prescindir de la interacción social; en específico, de la consideración del otro a quien es menester persuadir. Pero el interlocutor seguramente nos escuchará con reservas, quizá hasta con exceso de prudencia y temor. Sin duda alguna, lo hará con sentido crítico. El mismo sentido que debe poseer el sujeto que argumenta para lograr que su ejercicio racional sea convincente. En consecuencia, argumentar y establecer diálogos genera sujetos críticos.

He aquí *cómo debe entenderse el por qué hay que educar en lógica* como competencia. La lógica proporciona comunitariamente el sentido crítico indispensable para las acciones emancipatorias. Nuestro silogismo podría rezar así: todo sentido crítico es útil para la libertad, y como la lógica en cuanto competencia produce sentido crítico, la lógica como competencia es útil para la libertad. Y las consecuencias de ello no son de poca talla, pues de dicha emancipación se sigue la autorrealización, como individuo y como comunidad, como ciudadano y como sociedad. Todo ello redunda en la virtud de un proceso identitario y de justicia tan necesario hoy en día; ante un mundo globalizado en el nivel del consumo, la mimesis y la homogeneización inconsciente o alienante. La Lógica es la antesala de la ética, del mismo modo que el bien pensar es la condición para el buen actuar y de igual manera entendemos que la mejor práctica está fundada en una buena teoría. Así pues, hemos "existencializado", profesionalizado, organizado, sistematizado una tesis clásica: "La verdad nos hará libres".

Referencias

AGUIRRE Sala, J. (1987) "La suposición lógico-semántica en Alberto de Sajonia", en *Acta Poética*, No. 8, México: UNAM (IIF), pp. 73-86, 1987.

_____ (1990) "Conocimiento metódico y no metódico", en *Revista de Filosofía*, No. 68, México: Universidad Iberoamericana, México.

_____ (2009) "Persuadir para negociar y pactar para ganar", en *Tácticas multiculturales y del alto impacto para triunfar en las discusiones*, México: CONACyT.

ARGUDÍN, Yolanda (2001) "Educación universitaria basada en competencias", en *Prometeo, fuego para el propio conocimiento: Revista mexicana trimestral de Psicología Humanista y Desarrollo Humano*, No. 29, México, p. 70.

BELLER Taboada, Salterio F. (1991) *Árbol entre muros: la lógica en México*, México: UNAM (Tesis de Maestría).

GUTIÉRREZ Saenz, Raúl (2006) *Introducción a la Lógica*, México: Esfinge.

IBARGUENGOITIA, Antonio (1976) *Filosofía mexicana*, México: Porrúa.

PLATÓN (1992) *Gorgias*, *Diálogos*, Madrid: Gredos.

SCHOPENHAUER, Arthur (2007) *El arte de tener siempre la razón*, México: Punto de Lectura.

TOULMIN, Stephen, et. Al., (1979) *An introduction to reasoning*, New York: McMillan.

La pertinencia de la enseñanza de la Filosofía en el Nivel Medio Superior en México

Eduardo Nahin Acuca López[26]

La Educación empieza con la vida,
y no acaba sino con la muerte.
José Martí

Como referencia, a mediados de este año se dio inició al proceso de renovación pedagógica del bachillerato mexicano, pero esta modernización no ha podido señalar cosas buenas y se han visto inconformidades con la orientación y contenido de la reforma, tanto así, que ésta sufrió un rotundo rechazo a la modificación de planes y programas de estudio, porque planteaba la desaparición de áreas de conocimiento y/o disciplinar particulares no consideradas dentro del nuevo marco curricular único para toda la Republica Mexicana.

En concreto, es el caso de la filosofía y de sus áreas en donde radica la preocupación, ya que aún no está contemplada dentro del elenco de las "competencias disciplinares"; a causa de esto, la materia de filosofía podría perder su espacio dentro del mapa curricular de la enseñanza media superior, si es que se aprobara la nueva reforma.

Ante tal problema, las instituciones, asociaciones y personalidades del medio filosófico, se adhirieron al pronunciamiento del Observatorio Filosófico, con la firme intención de requerirle a las autoridades competentes la aclaración del problema, por lo que Miguel Székely Pardo, salió al paso y, en misiva dirigida al *Observatorio Filosófico* (22 de abril 2009), estableció varias precisiones, dentro de las cuales sobresalen dos:

Primera, que la reforma busca:

> Aceptar y preservar la diversidad de los modelos educativos en el bachillerato que se están impartiendo en instituciones federales, estatales y en las universidades autónomas. Ello implica que podemos comprobar la vigencia de la filosofía como asignatura en los mapas curriculares; en

[26] Alumno de la Maestría en Educación Superior, FFyL, BUAP (eduaqklopez@yahoo.com.mx).

> este sentido, la reforma no ha impuesto o desaparecido disciplina alguna, incluyendo por supuesto aquellas relacionadas con el campo de la filosofía.

Segunda, que la reforma:

> no pretende en absoluto la homogenización de los planes y programas de estudio en el país. Se plantea un marco curricular común (MCC) definido a partir del perfil del egresado del bachillerato.

Estos dos puntos tienen origen dentro de boletín de la SEP en su número 444, donde se avoca a las competencias del Marco Curricular Común, estableciendo que esta disciplina es electiva, aunque aclara que otro conjunto de competencias –las "extendidas"– cuyo contenido no está definido en la norma, se encargará de especificar, para cada subsistema y modalidad del bachillerato, el alcance de las competencias básicas en función de la orientación educativa. He ahí la confusión: si campos y disciplinas son obligatorios en la estructura curricular, entonces la filosofía queda al margen o relegada del currículo.

En contraposición a esta postura (antes de promover la reforma educativa), el objetivo de la asignatura de filosofía de acuerdo con el programa de la SEP consiste, en el nivel medio superior, en dar al alumnado las bases epistemológicas para que él desarrolle su propia postura critica acerca del mundo que lo rodea. Se busca, entonces, por medio de la filosofía:

> Concienciar sobre la importancia y necesidad de la filosofía, entendiéndola como una reflexión sistemática, que influye en todas las actividades de la realidad humana; esto es, que permita obtener un mejor conocimiento del mundo a partir de la búsqueda de alternativas que garantice la conformación de un criterio propio, que ayude en la actuación de situaciones concretas y cotidianas. (Filosofía I)

A esta norma o decreto se deberían adjuntar todas las instituciones educativas del nivel medio superior; sólo por poner un ejemplo, para las preparatorias de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la enseñanza de la filosofía debe:

> Formar integralmente egresados con una concepción holística de la rea-

> lidad, que sean capaces de interpretarla y coadyuvar responsablemente a la transformación del mundo social y natural; así como a la conservación del medio ambiente en beneficio de la sociedad, a partir del carácter formativo, general y propedéutico del Nivel Medio Superior de la BUAP. Esto se consolidará a través de una educación humanista para la vida, expresada en su actividad cotidiana como ciudadano y en la preparación para el ingreso a estudios de nivel superior. (BUAP 2007)

Con lo que su objetivo consiste en:

> Contribuir a la formación de un sujeto humanista, que al interrelacionarse sensible y activamente con su contexto, desde una perspectiva socio constructivista, reflexiva, crítica y creativa, amplíe su comprensión del mundo, aceptándose a sí mismo, dispuesto física y psicológicamente a desarrollar una vida sana y actuar en la trasformación cultural y social del ser humano. (BUAP, 2007)

Lo que nos lleva a plantear que la enseñanza de la filosofía en la actualidad debe vincular el pasado con el presente, promoviendo la reflexión del mundo para su mejor inserción en él.

Ricardo J. Navia nos señala que la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior debe dar inicio estableciendo los temas actuales en reciprocidad con las problemáticas manejadas por la filosofía; a su vez, ésta debe partir de la propia evaluación existente entre lo real y la forma de abordar las problemáticas, adecuándose por medio de nuestra formación como filósofos, promoviendo la actividad reflexiva dentro del aula. Por lo que, si hacemos lo anterior, estaremos promoviendo hábitos de claridad mental, el método y las leyes del pensamiento, para que aprendan a comprender adecuadamente los problemas actuales y así enseñarles el contenido más significativo de los sistemas filosóficos, proporcionando y creándoles una actitud critica ante su entorno inmediato y no mediato.

En consecuencia, se evita que la materia de filosofía sea tomada como fuera de moda, banal y aburrida; pues con esto pierde terreno ante la tecnología y la ciencia, ya que se cree que éstas pueden mejorar a la educación contemporánea. Entendiendo que el programa de la asignatura debe ser:

> (…) una herramienta cognoscitiva que se refiere al cómo, el por qué, el cuándo y el para qué del proceso de formación. (Que promueva los) …valores cooperativos, familiares o sociales y los valores individuales del maestro, se aglutinan de alguna forma en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Peña, 1997)

Por lo que nuestra labor como profesionales de la filosofía será adecuar de una mejor manera el programa de estudios con la realidad, con la finalidad de darle a los alumnos una base fundamental o una serie de principios filosóficos, epistemológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que le permitan comprender y actuar de una mejor manera en su entorno.

Podemos decir, que el objetivo de la enseñanza de la filosofía es formar un "ser cultural, social, histórico, antropológico, enfocado tras un punto de vista del «ser», el «deber ser» y el «saber ser», como criterios actitudinales, éticos y prácticos del proceso vital, proceso que se concreta en la opción de una determinada área profesional." (Peña, 1997)

AsÍ, la materia de filosofía debe promover un tipo particular de praxis humana, concebida como una génesis del conocimiento, que le permita entender su entorno inmediato a los seres humanos. El ser humano debe vincularse con su entorno desde su formación educativa ya que, desde un punto de vista objetivo, el ser humano se ha vinculado con otros desde su propia experiencia educativa con el otro.

En conclusión, con lo explicado anteriormente, la filosofía es pertinente en la actualidad y no debería estar fuera del plan de estudios, porque esta materia enseña a formar ciudadanos críticos, pero a lo mejor, para estos tiempos, la formación de ciudadanos críticos no es prioridad en un mundo globalizado que acaba poco a poco con un pensamiento reflexivo. Por lo tanto, exhorto a los alumnos y docentes a retomar la filosofía como una herramienta que nos ayudará, entre otras muchas cosas, a ser mejores ciudadanos y mejores personas para estos tiempos violentos e inhóspitos.

Referencias

ALTIERI, Ángelo (1982), *Introducción al Estudio de la Filosofía y sus problemas*, México: UAP.

ÁLVAREZ de Testa, Lilian, (1986) "Filosofía y Currículum", en *Universidades*, México: Anuario, pp. 213-223.

BENEMERITA Universidad Autónoma de Puebla (2007) *Plan de Estudios 06, Nivel Medio Superior, Modelo Minerva*, México: BUAP.

BENITÉZ, Laura, (1981) "La enseñanza de la historia de la filosofía actualmente en la UNAM" en *Universidades*, México: Anuario, pp. 205-212.

LARROYO, Francisco, (1973) *Historia General de la Pedagogía*, México: Porrúa.

NAVIA Ricardo (1989) "La enseñanza de la filosofía y los grandes temas de nuestro tiempo", en *Revista colombina de educación*, Colombia: Núm. 20, julio diciembre, pp. 110-118.

PERFILES Educativos, (1998) "Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrolló de la educación superior", en *Documentos de Perfiles Educativos*, Vol. 20, Nos.79-80, pp. 126 -148.

PEÑA Aristizábal, Sara Lucia (1997), "Las actitudes filosófico-criticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje" en *Revista Universidades*, México: Núm.14. (documento electrónico).

ROMANO Rodríguez, María del Carmen, (2009) *Antología de Filosofía de la Educación.* México: BUAP (MEDS, FFyL, inédita)

ROMANO Rodríguez, María del Carmen (2008) *Antología de Epistemología*. México: BUAP (MEDS, FFyL, inédita)

SALAZAR Bondy, Augusto, *Didáctica de la Filosofía*, libro en línea, consultado el 10 de Octubre del 2008 en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/exposiciones/Salazar_bondy/publicaciones/didactica_filosofia/portada.htm

SEP (2001) *Filosofía I. Programas académicos del Bachillerato General.*

VILLALPANDO Nava, J. Manuel (2007) *Filosofía de la Educación*, México: Porrúa.

Paradigma de las Cinco Constantes en la Educación

José Antonio Pérez Diestre[27]
María Guadalupe Canet Cruz[28]

La práctica docente día a día nos expone a distintas problemáticas que reflejan el largo camino que aún falta por recorrer en materia de educación. Una de ellas es la necesidad de ofrecer al alumnado una formación integral, que se preocupe por él en su multiplicidad de aspectos, dado que una persona no se determina sólo con base en el intelecto, sino que también están involucrados sus valores, su contexto social y situación económica, lo cual se traduce en una serie de cinco constantes en las que se contienen las distintas facetas de un individuo o de un grupo.

En un reporte publicado por la Secretaría de Educación Pública, titulado "Diagnóstico del Sistema de Educación Superior: Principales Problemas y Retos", se mencionan tres vertientes principales: 1) Acceso, equidad y cobertura; 2) Calidad y, 3) Integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior.

Pero específicamente en el rubro "Calidad", entre los problemas que la SEP plantea, se encuentra el siguiente:

> La mayor parte de los programas educativos que se ofrecen en el sistema de educación superior son extremadamente rígidos. En la formación profesional domina un enfoque demasiado especializado y una pedagogía centrada fundamentalmente en la enseñanza, que propicia la pasividad de los estudiantes. Las licenciaturas, en general, fomentan la especialización temprana, tienden a ser exhaustivas, tienen duraciones muy diversas, carecen de salidas intermedias y no se ocupan suficientemente de la formación en valores, de personas emprendedoras y del

[27] Docente/Invesigador, FFyL, BUAP (elhaday@yahoo.com).
[28] Alumna del Colegio de Filosofía, FFyL, BUAP (canetmart@hotmail.com).

> desarrollo de las habilidades intelectuales superiores.
>
> El reto es hacer más flexibles los programas educativos e incorporar en los mismos el carácter integral del conocimiento, propiciar el aprendizaje continuo de los estudiantes, fomentar el desarrollo de la creatividad y el espíritu emprendedor, promover el manejo de lenguajes y del pensamiento lógico, resaltar el papel facilitador de los maestros e impulsar la formación en valores, crear cultura y fortalecer las múltiples culturas que conforman el país, así como lograr que los programas reflejen los cambios que ocurren en las profesiones, las ciencias, las humanidades y la tecnología. (SEP)

Si reflexionamos un poco al respecto, nos vienen a la mente un sinnúmero de causas posibles o soluciones potenciales. Aunque tal vez el problema radica en: ¿qué entendemos por *educación integral*? Para algunos, posiblemente la respuesta sea diversificar los conocimientos que recibe un alumno, es decir, proporcionarle información sobre el correcto uso del lenguaje, matemáticas, biología, historia, civismo, entre otras disciplinas. Pero el término "integral", en realidad comprende todas las partes o aspectos de aquello que se trata, de ahí se sigue que no podemos confiar en un sistema que fortalezca la parte académica exclusivamente. Probablemente ese ha sido el gran problema que se enfrenta en el proceso enseñanza–aprendizaje; al enfocarnos en uno sólo de los aspectos propios de la condición humana, es decir, la parte racional, hacemos que los estudiantes se sientan de algún modo ajenos a los conocimientos adquiridos, de modo que el proceso educativo es para ellos un mero trámite.

Aunque la racionalidad es un rasgo inherente a todas las actividades humanas, hay otros factores involucrados. Especialistas en diferentes campos abordan las problemáticas educativas desde la perspectiva que señala su área de especialidad, proporcionándonos valiosos elementos que pueden traducirse en desarrollo de alternativas y políticas eficaces, pero también hace falta visualizar el problema desde una perspectiva totalizadora.

Cuando decimos atender al individuo en su multiplicidad de aspectos, nos referimos a la necesidad de impulsar un crecimiento integral en el alumno, tomando en cuenta que una persona no se determina sólo con base en el intelecto, sino que también están involucrados sus valores, su contexto social y situación económica. Pero todo esto se traduce en una serie de cinco

constantes en las que se contienen cada una de las distintas facetas de un individuo o de un grupo, y éstas son: el aspecto social, el aspecto axiológico, el aspecto filosófico, el aspecto económico, y finalmente el aspecto creativo.

El paradigma de las cinco constantes tiene su origen en las numerosas cosmogonías míticas, que desde tiempos inmemoriales, reflejan la necesidad del hombre de comprender el origen del mundo y de las cosas que en él existen. A partir del nacimiento de la filosofía cambia la forma pero no la inquietud de explicarlo, los primeros filósofos –llamados filósofos de la naturaleza–, dedican su pensamiento a la búsqueda de la sustancia primera, aquélla de la que se origina todo lo existente.

Tales de Mileto –el primero de los presocráticos–, consideraba que el "agua" era dicha sustancia; en primer lugar, porque él pensaba que la tierra está sobre el agua, y en segundo, porque observó que lo húmedo es el nutrimento de todas las cosas. Anaximandro, alejándose de su maestro Tales, consideró que ese "sustrato" no podía ser uno de los cuatro elementos, pues éstos mutan recíprocamente, él propone el *ápeiron* o la lucha de contrarios, que situaba el calor sobre el frío y el frío sobre el calor, o lo seco sobre lo húmedo y lo húmedo sobre lo seco; alternada y cíclicamente, a causa del movimiento eterno.

Más tarde, Anaxímenes estará de acuerdo con que la "sustancia" es una sola e infinita, pero no indeterminada como el *ápeiron* postulado por su antecesor Anaximandro; este principio es el "aire" y de él se deriva el resto de las cosas. Heráclito, por su parte, interrelaciona los cuatro elementos arquetípicos –fuego, aire, agua y tierra–, según su propuesta: "El fuego vive de la muerte de la tierra y el aire vive de la muerte del fuego; el agua vive de la muerte del aire y la tierra de la muerte del agua" (en Altieri, 2003); sin embargo determina que el "fuego" es la causa primera, al decir: "Todas las cosas se cambian en fuego y el fuego en todas las cosas" (en Altieri, 2003).

Es Empédocles quien propiamente concibe cuatro raíces, cuatro elementos, cuya unión implica el nacimiento, y su separación la muerte. Los pitagóricos tomaron la teoría de los elementos de Empédocles, y le dieron una interpretación propia a partir de consideraciones geométricas, asignando un poliedro regular a cada uno de los elementos, pero añadieron un *quinto elemento* puesto que hay cinco poliedros regulares.

Platón desarrolla más profundamente la doctrina de Empédocles enriquecida ya por las aportaciones de la escuela pitagórica. En el *Timeo*, postula

que, a partir de los cuatro elementos primigenios, se forma el cuerpo del mundo. En el inicio, nos dice Platón, sólo había espacio, materia caótica y sin forma, las ideas perfectas y una divinidad: el *demiurgo* o artífice del universo, quien no es propiamente un creador, sino que pone orden en el caos de la materia, compartiendo con ella la perfección de las ideas, generando así copias imperfectas de las ideas. Para Platón, el mundo sensible está compuesto por unos fragmentos diminutos, y sus propiedades dependen de su estructura geométrica, dejando ver así su influencia pitagórica:

> Asignemos, pues, la figura cúbica a la tierra, puesto que es la menos móvil de los cuatro tipos y las más maleable de entre los cuerpos y es de toda necesidad que tales cualidades las posea el elemento que tenga las caras más estables. Entre los triángulos supuestos al comienzo, la superficie de lados iguales es por naturaleza más segura que la de lados desiguales y la superficie cuadrada formada por dos equiláteros está sobre su base necesariamente de forma más estable que un triángulo, tanto en sus partes como en el conjunto. Por tanto, si atribuimos esta figura a la tierra salvamos el discurso probable, y, además, de las restantes, al agua, la que con más dificultad se mueve; la más móvil, al fuego y la intermedia, al aire; y, otra vez, la más pequeña, al fuego, la más grande, al agua, y la mediana, al aire; y, finalmente, la más aguda, al fuego, la segunda más aguda, al aire y la tercera, al agua. En todo esto es necesario que la figura que tiene las caras más pequeñas sea por naturaleza la más móvil, la más cortante y aguda de todas en todo sentido, y, además, la más liviana, pues está compuesta del mínimo de partes semejantes, y que la segunda tenga estas mismas cualidades en segundo grado y la tercera, en tercero. Sea, pues, según el razonamiento correcto y el probable, la figura sólida de la pirámide elemento y simiente del fuego, digamos que la segunda en la generación corresponde al aire y la tercera, al agua. Debemos pensar que todas estas cosas son en verdad tan pequeñas que los elementos individuales de cada clase nos son invisibles por su pequeñez, pero cuando muchos se aglutinan, se pueden observar sus masas… (1992: 210-211).

La cosmología de Aristóteles será la más perdurable, y en ella se estudia el carácter del quinto elemento, al que llamará *éter*, la quintaesencia. Aristóteles afirma que el mundo está ordenado en dos grandes zonas: la

celestial o supralunar, constituida de *éter*, el quinto elemento; y la terrestre o sublunar formada por los cuatro elementos (tierra, agua, aire y fuego). Éstos vienen determinados por las cualidades primitivas: calor, frialdad, sequedad y humedad (tierra: frío+seco; agua: frío+húmedo; aire: cálido+húmedo; fuego: cálido+seco).

Los cuatro elementos primigenios aparecen también en las cosmologías y filosofías orientales, como el hinduismo, el budismo y, aunque con ciertas discrepancias, en el taoísmo. Han estado presentes en los mitos, en la filosofía, en el arte y en la vida cotidiana de todas las culturas a lo largo de la historia.

Estas teorías han servido como fuente de inspiración para desarrollar el *paradigma de las cinco constantes*. Estableciendo una relación entre los cuatro elementos y la quintaesencia con las distintas esferas de la vida humana, obtenemos un paradigma que permite una educación verdaderamente integral, que no visualiza al estudiante como un mero receptor de conocimiento, sino como un ser humano en su multiplicidad de aspectos; tomando en cuenta que una persona no se determina sólo con base en el intelecto, sus valores, su contexto social o su situación económica, sino mediante la suma de todo ello aunado a su capacidad creativa.

Como ya hemos dicho, las cinco constantes son:

- El aspecto *económico*, relacionado con el elemento tierra y el cubo.
- El aspecto *social*, relacionado con el elemento fuego y el tetraedro.
- El aspecto *filosófico*, relacionado con el elemento aire y el octaedro.
- El aspecto *axiológico*, relacionado con el elemento agua y el icosaedro.
- Y el aspecto *creativo*, relacionado con la quintaesencia y el dodecaedro.

El aspecto económico –como es evidente– responde a la necesidad de toda clase de satisfactores materiales, y por tanto, le corresponde el elemento tierra. Este aspecto es importante, en tanto que delimita las posibilidades de acceso a dichos satisfactores, y establece las condiciones de vida como individuo y como sociedad. Le corresponde el más básico de los cuerpos platónicos, el cubo.

El aspecto social, cuyo elemento es el fuego, encierra lo concerniente a las relaciones interpersonales y la comunicación con los otros; se refiere al modo en que un individuo es impactado por los demás y viceversa. A este aspecto pertenece todo aquello referente a la sociedad, su estructura y

condiciones. Le corresponde el tetraedro, segundo en complejidad dentro de los cuerpos platónicos.

El elemento del aspecto filosófico es el aire, a esta constante le pertenece lo relativo al conocimiento, al pensamiento o, más en general, al desarrollo intelectual. Aquí se agrupan los procesos de adquisición de conocimiento, reflexión y gestación de ideas; y todo aquello relacionado con el saber y la razón. De los cuerpos platónicos le corresponde el octaedro.

El aspecto axiológico atiende a la parte espiritual, a las creencias y sistemas de valores que determinan la conducta individual o colectiva. Le corresponde el elemento agua y la figura más compleja, el icosaedro. Este aspecto abarca el conjunto de características adquiridas, en primera instancia, como consecuencia de nuestra formación en el núcleo familiar o académico, pero que son modificables por elección.

Por último, la quintaesencia, el aspecto creativo, motor que pone en marcha al resto de las constantes, se refiere a la capacidad de crear formas originales en cada uno de los aspectos. En otras palabras, el aspecto creativo nos permite desarrollar ideas para solucionar los problemas que se nos presentan en el aspecto social, axiológico, filosófico y económico, de modo que podamos atender las posibles deficiencias en cada uno de ellos, y encaminarlos a la armonía psicológica y al desarrollo integral. A este aspecto le corresponde uno de los más intrincados cuerpos platónicos, el dodecaedro.

Platón nos explica que los elementos se hicieron coincidir con cada uno de los poliedros en función de su volatilidad: mientras más volátil es el elemento, la figura asignada muestra un grado mayor de complejidad. Eso mismo sucede con las cinco constantes, cada una es más compleja que la anterior, sin embargo, ninguna debe ser considerada más o menos importante que otra; cada una de ellas está estrechamente conectada con las demás, son inseparables.

De modo que este paradigma nos conduce a la armonía, a la búsqueda del equilibrio entre lo económico, lo psicológico, lo interpersonal o social, lo intelectual, lo axiológico y lo espiritual, a través de la energía creativa. Ésta es una alternativa para entender el mundo y actuar en él. Hay que tener presente que es necesario asignar el justo valor a cada aspecto de la vida, y no encasillarnos en uno sólo; en palabras de Cassirer: "La razón es un término verdaderamente inadecuado para abarcar las formas de la vida humana en toda su riqueza y diversidad…" (2006)

Tal como el demiurgo que transformara la materia caótica en orden, debemos reestructurarnos a partir de las habilidades y capacidades con las que contamos; él compartió las ideas perfectas con la materia sensible, del mismo modo que nosotros podemos tomar diversos conocimientos que adquirimos en el día a día, establecer un puente entre ellos y la vida personal, tomarlos como fuente de inspiración, y poner a funcionar esos elementos para lograr un desarrollo integral y un crecimiento conciente, en concordancia con una definición propia de una "vida mejor".

Además, las cinco constantes son aplicables al proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, pues la utilización un sistema didáctico basado en ellas, permite abordar todas las aristas de un tema, sin importar la disciplina de la que se trate –exceptuando tal vez el caso de las ciencias exactas.

Acerca de la especialización temprana, por ejemplo, en una clase de historia del arte, que es el área en la que se desenvuelvo uno de los autores de este trabajo, generalmente se mencionan los estilos y corrientes artísticas que se han sucedido a lo largo de la historia. El alumno conocerá el periodo renacentista –por mencionar alguno–, y sabrá quienes fueron sus principales representantes o las obras más destacadas. Sin embargo, esta información no es suficiente, sino que tiene que complementarse con un análisis de la situación social y económica de la época, la filosofía y el sistema de valores que imperaba en ese momento. Puesto que sólo de este modo, se tendrán las bases necesarias para comprender la razón que provocó que los artistas del renacimiento se expresaran de ese modo y no de otro.

Aplicando un sistema con estas características, evitaremos en gran medida el problema de la especialización temprana, en tanto que el alumno sabrá, por ejemplo, que el aspecto económico es un factor que influye en la determinación de un contexto social; sabrá que ese contexto social influye en su pensamiento y sus valores, a la vez que su pensamiento y sus valores pueden modificar eventualmente su estatus social y económico.

De este modo formaremos, por ejemplo, economistas que no se conformen con saber exclusivamente lo relacionado a su área de especialidad –académicamente hablando–, sino que estarán preparados para reflexionar sobre el impacto social, axiológico y filosófico, del comportamiento del mercado de valores.

Ahora bien, para que la aplicación de un sistema de enseñanza basado en los cinco aspectos pueda traducirse en una educación integral, depende

de dos elementos fundamentales. El primero, es establecer un puente entre el conocimiento adquirido y la vida personal del alumno; en otras palabras, tomar la información recibida como fuente de inspiración, para auto generar herramientas; el segundo es aplicar el conocimiento a partir de dichas herramientas, como explicaremos más adelante.

Con anterioridad se mencionó que en muchos de los casos, los educandos no saben de qué manera conciliar los conocimientos adquiridos con su vida cotidiana, de modo que esos conocimientos no generan un proceso de reflexión, sino que permanecen en la memoria con la consecuente posibilidad de olvidarlos.

La idea de que la educación nos da la oportunidad de mejorar nuestra calidad de vida, permanece en el imaginario cultural de las nuevas generaciones. Sin embargo, hasta que no logremos que los estudiantes encuentren una relación entre su individualidad y el conocimiento, nos seguiremos enfrentando a un alto índice de deserciones, rechazo, falta de compromiso, profesionales insatisfechos, o un incremento en el porcentaje de jóvenes migrantes, entre otras problemáticas.

De ahí la importancia de establecer un puente a partir de un sistema didáctico que hace coincidir el método de estudio con la formación de la identidad individual, en el cual se sienten las bases para que el alumno, por sí mismo, encuentre coincidencias y fuentes de inspiración entre la estructura social que se observó en un periodo de la historia, con la que vive en el presente, es decir, sobre su propia situación social.

Retomando el ejemplo del renacimiento, mediante este sistema el alumno sabrá las condiciones que permitieron que Leonardo da Vinci creara obras tan diversas y de tal magnitud. Y a partir del conocimiento de las corrientes de pensamiento renacentista, de la estructura social del periodo, del sistema de valores que imperaba y de la situación económica en la Florencia renacentista, el estudiante podrá descubrir elementos valiosos que le pueden servir como referencia, y que pueden ser aplicables a su vida personal. El caso de Leonardo nos muestra una unión a través de la diversidad creativa, dado que este gran maestro –pintor, escultor y arquitecto–, no sólo destacó en el terreno del arte a través de sus obras de impecable finura, sino que además se interesó en múltiples y muy variadas disciplinas, entre las que se cuentan la ingeniería, la filosofía, la física, la cartografía, la anatomía, la botánica, entre muchas otras.

Después de establecerse el vínculo entre lo aprendido y la vida personal, sólo resta un último paso: poner a funcionar ese conocimiento en la vida cotidiana. Puesto que si no aplicamos el conocimiento, no podemos hacerlo completamente nuestro. Es un error creer que un mismo método puede ajustarse a cada uno de los estudiantes, de ahí la necesidad de implementar un sistema suficientemente flexible, que permita a los alumnos –aún cuando reciben la misma carga de información– desarrollar herramientas propias a partir de su condición. Un sistema que no piensa en el alumno como un simple espectador, sino que pretende involucrarlo, hacerlo más reflexivo, que estimula su creatividad, y lo impulsa a gestionar su propio aprendizaje. En otras palabras, un sistema pensado en una verdadera educación integral.

Referencias

ALTIERI, A. (2003) *Los Presocráticos*, México: BUAP.

CASSIRER, E. (2006) *Antropología filosófica*. México: FCE.

CORTÉS M. y Martínez R. (1992) *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Herder.

PLATÓN (1992) *El Timeo*. Madrid: Gredos.

SEP http://www.ses4.sep.gob.mx/somos/de/pne/tercera_parte/educacion_superior/principales_problemas_retos.htm

Filosofía y educación: Perspectivas y propuestas,
libro colectivo coordinado por
Carmen Romano Rodríguez y Jorge A. Fernández Pérez,
es una obra que no puede ser reproducida o transmitida completa
o en parte alguna mediante ningún sistema o método electrónico
o mecánico, sin el consentimiento por escrito de los autores. Los
argumentos, ideas y opiniones presentados en cada uno de los ensayos
que integran esta obra, son responsabilidad de cada uno de los autores.
Se terminó de imprimir en el mes de Junio de
2011 en los talleres de Siena Editores, calle Jade
4305, colonia Villa Posadas. Puebla, Pue.
Tel. (222) 756 82 20.

Nos encontramos frente a un libro de profunda reflexión en torno a un tema que nunca pasa de moda: la educación. Pero no se trata esta vez de algún enfoque novedoso o la documentación de modelos pedagógicos implementados, muy al contrario, se expone, desde diversas perspectivas, el acto mismo de educar y para ello se acude a una disciplina que siempre debe acompañar al ser humano en cada uno de sus actos: la filosofía.

Cada uno de los ensayos de este libro responde tangencialmente, aunque con suma contundencia, a la importancia de una disciplina que antes de ser un conocimiento sistematizado fue el mayor legado de las grandes civilizaciones previas a la cultura escrita. La filosofía, vista, tomada, ejemplificada y pensada aquí, no es una materia más, es el fundamento del desarrollo humano en la búsqueda de su perfección. Por ello es la modeladora eficaz de cualquier propuesta educativa.

Siéntate, lector, a recordar, con algo de lentitud, los verdaderos fines de la educación concertados con base en la filosofía del hombre y nunca sometidos a fuerzas extrañas y ajenas como la economía, la ideologización o la explotación de unos hacia otros.

9 786074 873115